



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA

UELITON SANTOS MOREIRA PRIMO

**EXPERIÊNCIAS DE RACISMO E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS**

SÃO CRISTÓVÃO - SERGIPE

2020

UELITON SANTOS MOREIRA PRIMO

**EXPERIÊNCIAS DE RACISMO E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe –
PPGPS – UFS como requisito parcial para a obtenção do
grau de mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalila Xavier de França

SÃO CRISTÓVÃO - SERGIPE

2020

BANCA EXAMINADORA

Dissertação de mestrado do discente UELITON SANTOS MOREIRA PRIMO, intitulada “Experiências de Racismo e o Desenvolvimento da Identidade Étnico-Racial em Crianças Negras e Brancas”, defendida em 27/ 02/2020, às 15:00 horas, avaliada pela banca examinadora formada pelos professores doutores:

Prof.^a Dr.^a Dalila Xavier de França (orientadora)

Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima (avaliador interno)

Prof. Dr. Cícero Roberto Pereira (avaliador externo)

Trabalho Desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas e todos que me incentivaram ao longo da minha vida. Em especial à minha mãe, Laudiceia da Conceição, sem ela nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe por toda luta e força de vontade para que eu pudesse estar aqui, para que eu pudesse estudar e concluir o mestrado. Minha mãe, única, guerreira, rainha, sempre presente, acolhendo-me em todos os momentos. Em todo esse tempo, minha mãe foi minha cuidadora. Não tenho palavras para descrever o amor que tenho por você, mãe. Muito obrigado, por tudo. Eu te amo!

Aos meus irmãos e às minhas irmãs. Tenho irmãos e irmãs que me fortaleceram de forma muito preciosa nesta jornada. Alexandre, você é um guerreiro, agradeço por todo apoio e por toda força nesta jornada. Júnior, a vida mostrou que seu destino era o movimento, estar sempre transitando nesse imenso Brasil. Mesmo longe, sempre estive entre nós, seu movimento também serviu como inspiração para mim, tenho aprendido muito com isso, inclusive a me movimentar. Eu te amo, irmão. Lidiane, minha irmã, aprendi a te amar desde muito cedo, você é muito especial para mim e seu brilho sempre me iluminou em minha jornada. Júnia, minha irmã mais nova, sempre feliz e sorridente quando eu chego em nossa casa. Irmã, agradeço-te imensamente por fazer parte de minha vida, você é tão única. Amo muito todos vocês!

Ao meu padraсто Bonfim, pela atenção e pela sensibilidade que sempre teve para comigo, com seu jeito sério de ser, ao mesmo tempo amável e sensível por dentro. Obrigado por contribuir imensamente para a realização desta conquista!

À minha família como um todo, aos meus e minhas, amados e amadas, tios e tias, primas e primos. Obrigado pela atenção e por todo cuidado que tiveram comigo. Vocês são muito especiais!

Ao Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à Ex-Presidenta Dilma Vana Rousseff, por permitirem que um filho de pessoas pobres, de família negra, de nordestino, realizasse o sonho de um dia ser psicólogo e, agora, Mestre em Psicologia. Obrigado por terem implementado políticas sociais no nosso Brasil. Há dois anos, formei enquanto BOLSISTA do PROUNI e hoje concluo o mestrado pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, sendo BOLSISTA da CAPES. Obrigado, obrigado! E é com esse espírito de gratidão e de felicidade que também lutarei por um país melhor, como cidadão e, hoje, como Profissional Mestre em Psicologia.

Aos meus grandes amigos Mozer, Danilo, Diogo, Railson, Fábio, João, Baruc, Jamisson e Ademilson. Não consigo pensar o que seria de mim sem vocês, obrigado por estarem sempre comigo. Agradeço também às minhas amigas, Géssica, Amanda, Rafaella, Jerlayne,

Camila, Andreia, Paloma. Minha trajetória, até aqui, também não teria sido a mesma sem vocês. Eu as amo tanto. Obrigado a todos vocês pela força e pelo apoio!

À Universidade Federal de Sergipe, que possibilitou uma Pós-Graduação em Psicologia muito interessante, crítica e comprometida social e cientificamente. Foi uma experiência única e enriquecedora.

Aos meus amigos e amigas do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR), por todas as trocas e por todas as experiências. Vocês foram muito importantes para meu crescimento. Agradeço muito pela oportunidade de conhecer tantas pessoas interessantes, cada uma buscando a realização de sonhos, o que inclui um mundo sem injustiças, desigualdades e preconceitos. Tenham sempre o coração cheio de esperança e de perseverança, pois o mundo precisa de pessoas como vocês. Estarei sempre torcendo por cada um. Na estrada da vida, há sempre surpresas, por isso, acredito que, muito em breve, novamente nos encontraremos. Vocês estarão sempre em meu coração.

Aos queridos amigos Hênio e Joana, que dividiram comigo a experiência da Mobilidade Acadêmica na Universidade Federal da Paraíba. Muito obrigado por todo apoio e parceria. Nessa viagem, o maior presente que ganhei foi a nossa amizade.

Aos queridos amigos pesquisadores que conheci nesse período de Mobilidade Acadêmica na Universidade Federal da Paraíba e ao querido Professor Cicero Pereira, pela acolhida em seu grupo de pesquisa e pelos ensinamentos e contribuições na construção desta dissertação.

Aos professores Joilson Pereira e Marcus Eugênio pelas ricas e importantes contribuições na avaliação deste trabalho.

Às crianças que participaram da pesquisa, e aos pais e escolas que autorizaram a sua realização. Agradeço pelas contribuições e por confiarem na minha atuação profissional, bem como, na relevância deste estudo.

À minha querida orientadora, Professora Dalila Xavier de França. Obrigado por acreditar em mim. Obrigado pela parceria e pela dedicação nesses dois anos, tenho muita admiração e respeito pela pessoa e profissional que você é. Cresci e aprendi muito nesses anos. Obrigado por dividir essa experiência incrível comigo! Obrigado, mais uma vez, por acreditar que o meu trabalho precisa ter continuidade. “- Mãe, seu filho agora fará o doutorado!”. Obrigado por tudo, Professora Dalila!

Enfim, ressalto o meu agradecimento por todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram, direta e indiretamente, na realização desta conquista. Todas vocês foram fundamentais em minha trajetória, serei grato por toda a minha vida. Obrigado!

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

RESUMO

O racismo é uma experiência difundida na vida dos cidadãos negros brasileiros que começa na infância. Como estressor psicossocial, o racismo compromete as trajetórias de desenvolvimento através de vários mecanismos, incluindo efeitos sobre o bem-estar psicológico e físico. Ainda assim, pouco se sabe sobre as experiências de racismo que as crianças enfrentam em suas vidas e sobre o desenvolvimento da identidade étnico-racial nessa fase tão importante da vida. O objetivo desta dissertação é analisar impactos do racismo em crianças, especificamente em suas trajetórias escolares, no desenvolvimento da identidade étnico-racial e em ocorrências de racismo e discriminação racial. Para responder a esse objetivo, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é um estudo teórico, que teve como objetivo fazer breves apresentações conceituais e históricas sobre o racismo no Brasil, trazendo elementos contemporâneos dessas discussões, como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Os quatro capítulos seguintes estão em formatos de artigos. O primeiro artigo é uma revisão sistemática da literatura sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças brasileiras. O segundo artigo é um estudo que analisa os efeitos da idade e da cor da pele no desenvolvimento da identidade étnico-racial e da percepção do valor social do negro e do braço em 136 crianças. O terceiro artigo descreve estudo empírico que buscou discorrer as ocorrências e frequências de racismo e discriminação percebidas por 60 crianças, incluindo os conteúdos, os perpetradores e os contextos em que ocorre. Finalmente, no quarto e último artigo, analisou-se os significados emocionais da experiência do racismo na escola para dez crianças negras. Os principais resultados desta dissertação demonstram que a ocorrência de situações de racismo é uma realidade fortemente presente na vida e no cotidiano das crianças, sobretudo no contexto escolar. Como efeito, a exposição ao racismo e à discriminação racial contribui para o desenvolvimento da identidade étnico-racial menos positivo e afeta o bem-estar psicológico, emocional, físico e social das crianças vítimas. Conclui-se a dissertação defendendo que medidas antirracistas sejam urgentemente empreendidas na escola e em toda a sociedade, para tal, algumas considerações são feitas sugerindo como, especialmente, a comunidade escolar deveria se envolver na superação do racismo.

Palavras-chave: Criança; Experiências de Racismo; Identidade; Escola; Psicologia Social.

ABSTRACT

Racism is a widespread experience in the lives of black Brazilian citizens that begins in childhood. As a psychosocial stressor, racism compromises developmental trajectories through several components, including effects on psychological and physical well-being. Even so, little is known about the experiences of racism that children face in their lives and about the development of ethnic-racial identity in this very important phase of life. The objective of this dissertation is to analyze the impacts of racism on children, specifically on their school trajectories, on the development of ethnic-racial identity and on occurrences of racism and racial discrimination. To answer this objective, the dissertation was organized in five chapters. The first chapter is a theoretical study, which aimed to make brief conceptual and historical presentations on racism in Brazil, bringing contemporary elements from these discussions, such as the whitening ideology and the myth of racial democracy. The next four chapters are in article formats. The first article is a systematic review of the literature on the effects of racism on the school trajectory of Brazilian children. The second article is a study that analyzes the effects of age and skin color on the development of ethnic-racial identity and the perception of the social value of black and arm in 136 children. The third article describes an empirical study that sought to discuss the occurrences and frequencies of racism and discrimination perceived by 60 children, including the contents, the perpetrators and the contexts in which it occurs. Finally, in the fourth and last article, the emotional meanings of the experience of racism at school for ten black children were analyzed. The main results of this dissertation demonstrate that the occurrence of situations of racism is a reality that is strongly present in the lives and daily lives of children, especially in the school context. As a result, exposure to racism and racial discrimination contributes to the development of the less positive ethnic-racial identity and affects the psychological, emotional, physical and social well-being of child victims. The dissertation concludes by defending that anti-racist measures are urgently undertaken at school and in the whole of society, for this, some considerations are made suggesting how, especially, the school community should get involved in overcoming racism.

Keywords: Child; Experiences of Racism; Identity; School; Social Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: RACISMO NO BRASIL.....	21
1. Preconceito: definições e componentes	21
2. Racismo	26
2.1 Racialização e racismo no Brasil	28
2.2 Valorização do branco e a ideologia do branqueamento	31
2.3 Brasil: um país de democracia racial ou de negação do racismo?	34
2.3.1 Democracia racial	34
2.3.2 Negação do racismo	37
2.4 A difusão do racismo na escola	40
CAPÍTULO 2: EFEITOS DO RACISMO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	44
INTRODUÇÃO	44
MÉTODO	47
RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
Construção da identidade negra	53
Branqueamento	54
Racismo e intersecções	56
Racismo religioso	57
Desempenho e Fracasso escolar	58
Atitude dos professores	59
Discurso de suposta igualdade	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
CAPÍTULO 3: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E PERCEPÇÃO DO VALOR SOCIAL DO NEGRO E DO BRANCO EM CRIANÇAS	64
Introdução	64
Método	70
Resultados	73
Discussão	77
CAPÍTULO 4: RACISMO E DISCRIMINAÇÃO PERCEBIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS	83
Introdução	83
Método	85
Resultados	88
Discussão	92
CAPÍTULO 5: EXPERIÊNCIAS DE RACISMO EM CRIANÇAS: O QUE ACONTECE NO COTIDIANO ESCOLAR?	95
Introdução	95
Método	99
EXPERIÊNCIAS DE RACISMO: O COTIDIANO ESCOLAR	100
ANTIRRACISMO: A ESCOLA COMO UM LUGAR POSSÍVEL	106
Considerações Finais	109
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO	127
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	128
APÊNDICES	129
Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	130
Apêndice B: Roteiro de Entrevista	131
Apêndice C: Instrumento Auxiliador na Exatinação da Identidade	143
Apêndice D: Instrumento Auxiliador na Exatinação da Percepção do Valor Social dos Grupos	144
Apêndice E: Fotografias Auxiliadoras na Exatinação da Categorização Racial	145

INTRODUÇÃO



(Imagem extraída do Google Imagens)

A imagem acima mostra a criança Ruby Nell Bridges Hall, mais conhecida como Ruby Bridges, cercada por oficiais federais. A imagem e a história¹ de Ruby ganharam repercussão mundial, isso porque, com pouco mais de seis anos de idade, Ruby se tornou a primeira criança afro-americana autorizada por um juiz a estudar em uma escola primária exclusiva para pessoas de cor branca em 1960 na Louisiana. Ruby Bridges nasceu em Tylertown, no Mississippi, em 1954. Naquela época, as crianças negras e crianças brancas iam para escolas separadas em Nova Orleans, nos Estados Unidos (EUA), mesmo que violasse as leis do país. Naquela época, o país ainda era marcado pela segregação racial, constituindo-se num processo de separação da população negra e da população branca. Nas escolas, as crianças negras não recebiam a mesma educação de qualidade que as crianças brancas.

De início, foram seis os aprovados nos testes para estudar na William Frantz Elementary School, mas somente Bridges foi para a escola, duas das crianças permaneceram na escola de origem e as outras três foram transferidas para McDonogh n° 19. Apesar do medo, os pais de

¹ Ver: BRIDGES, Ruby; LUNDEL, Margo. **Through My Eyes**. New York, Scholastic Press, 1999.

Ruby estavam orgulhosos que sua filha tinha sido escolhida para participar de um evento importante na história americana, tanto para seu próprio povo, bem como, para todo o povo americano.

No primeiro dia de Ruby na escola, uma grande multidão de pessoas brancas irritadas se reuniu em frente à Frantz Elementary School. As pessoas carregavam cartazes que diziam que elas não queriam crianças negras em escolas de brancos. Algumas queriam machucá-la. Devido a ameaças tão diretas contra Ruby, o Presidente dos Estados Unidos, na época, Dwight D. Eisenhower, designou agentes federais para andar com Bridge no prédio da escola. Os fiscais andavam armados. Todos os dias, durante semanas que se transformaram em meses, Ruby Bridges experimentava esse tipo de dia a dia na escola. Assim que Bridges entrou na escola, pais brancos tiraram seus próprios filhos; os professores se recusaram a ensinar enquanto uma criança negra estava matriculada. Bridges só teve aulas no dia seguinte, quando a professora Barbara Henry passou a ensiná-la. Por mais de um ano Henry a ensinou sozinha.

Além de ser escoltada por agentes federais de casa para escola e vice-versa, seu lanche era separado das demais crianças, pois havia ameaças de envenenamento contra a menina. Sua família foi perseguida, o pai e os avós, que trabalhavam em uma fazenda, perderam os empregos. Apesar de toda segregação, alguns pais se recusaram a retirar seus filhos da escola e Ruby passou a ter colegas de classe, ao mesmo tempo, pessoas escoltavam a escolta policial para garantir sua segurança, além disso, ofertaram ao seu pai um novo emprego.

Em 2011, o então Presidente Barack Obama teve a honra de conhecer Ruby Bridges, na inauguração de uma obra em sua homenagem e disse a ela em agradecimento "Eu acho que é justo dizer que, se não fosse por você, eu poderia não estar aqui e nós não estaríamos olhando para isso juntos". Em 2014, uma estátua de Ruby foi erguida no pátio do William Frantz Elementary School, a escola que frequentou aos seis anos de idade.

Grande parte da história de vida de Ruby pode ser lida no livro autobiográfico "Through My Eyes" (Através dos Meus Olhos), onde Ruby Bridges conta a sua própria história. Bridges foi a primeira criança afro-americana a frequentar uma escola pública totalmente branca no sul dos Estados Unidos e uma das mensagens que ela deixa para todos nós em sua autobiografia é para que o racismo não tenha lugar nos corações e nas mentes das crianças. Atualmente, Bridges é presidenta de uma fundação que recebe o seu nome, criada em 1999 para promover "os valores da tolerância, do respeito e da valorização de todas as diferenças". Descrevendo a missão do grupo, ela diz "o racismo é uma doença e temos de parar de usar nossos filhos para espalhá-la".

O que Bridges chama de racismo é definido por Munanga (2004) como uma ideologia que dividiu a humanidade em grupos raciais e que presumiu a existência de raças superiores e

raças inferiores, que passou a constituir um processo que, segundo Lima e Vala (2004), hierarquiza, exclui e discrimina o indivíduo ou toda a categoria social que é definida como diferente, com base em alguma marca física externa (real ou imaginada). Foi essa ideologia que fez com que Ruby Bridges fosse excluída e discriminada, pois ela era percebida com uma criança inferior às crianças brancas. Ou seja, o fato de ser negra (marca física externa) lhe colocava numa posição considerada diferente e inferior, a ponto de, até certo momento, não poder ocupar uma mesma escola que crianças brancas, mesmo que, naquela época, a segregação racial fosse inconstitucional e proibida por lei.

A definição de racismo está intimamente ligada com as definições de discriminação e preconceito racial. Ao fato, por exemplo, da negação do direito de uma criança negra estudar numa mesma escola que crianças brancas, como no caso de Ruby, nomeia-se como discriminação racial, cuja definição é todo comportamento ou conjunto de ações que impedem que determinados indivíduos ou grupos gozem dos seus direitos individuais e sociais, também pelo fato de possuírem certas características (consideradas desagradáveis) ou por serem membros dos referidos grupos (ALLPORT, 1954). A discriminação é a ação concreta do comportamento, e é influenciada pela ideologia do racismo e também pelo preconceito.

O preconceito, por sua vez, pode ser definido como uma atitude negativa sentida ou abertamente expressa, dirigida a um grupo em sua totalidade ou a um indivíduo porque ele pertence a esse grupo e, portanto, presume-se ter os traços negativos atribuídos a esse grupo (ALLPORT, 1954). O preconceito está mais ligado ao campo das atitudes, que, para Allport (1954), seria uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Allport (1954) identifica três componentes na expressão do preconceito, são eles: o cognitivo, o afetivo e o conativo. O cognitivo está ligado aos estereótipos – que são imagens generalizadas, frequentemente negativas e depreciativas, que as pessoas fazem das características de outros grupos sociais (em geral, dirige-se a pessoas que têm outras culturas, raças, religiões, gênero etc.). O componente afetivo está ligado às emoções, aos sentimentos e aos afetos em relação aos grupos sociais, como, por exemplo, medo e raiva. E o componente conativo, mais ligado às motivações comportamentais para agir, como, por exemplo, o desejo que tais grupos ou indivíduos dos grupos se afastem, não se aproximem, evitando e desejando manter-se distante dos grupos considerados desagradáveis.

Na história de Ruby Bridges, expressões de preconceito podem ser observadas. A citar, quando ela é percebida como parte de um grupo representado como inferior e “menos inteligente” (componente cognitivo: os estereótipos); ou quando sua presença causou irritação

e medo nas pessoas brancas (componente afetivo); e ao percebê-la como um “perigo”, vista como uma ameaça à ordem vigente do espaço escolar, as pessoas agiram para evitar a sua presença, expressando o desejo de afastá-la daquela escola ou eliminá-la (componente conativo). Através desse exemplo, é possível perceber que o racismo, a discriminação e o preconceito estão muito ligados e, por vezes, atuam juntos. Fica evidente que todas as suas manifestações constituem barreiras à plena igualdade de tratamento.

Por essas e outras razões, a psicologia e outras áreas têm tido cada vez mais interesse em estudar e em intervir nos diferentes impactos do racismo nas crianças, particularmente para os grupos minoritários² étnicos e raciais. A pesquisa realizada por Clark e Clark (1947) foi uma das primeiras a compreender os efeitos do racismo sobre as crianças. Usando o paradigma dos estudos das bonecas, os autores encontraram diferenças raciais entre as preferências e as atitudes intrarracial e inter-raciais das crianças negras e das crianças brancas, que foram interpretadas como evidência do efeito da opressão racial sobre a identidade e a autoestima das crianças negras. Os achados de Clark e Clark receberam grande atenção e foram creditados como importantes influenciadores na decisão histórica do Supremo Tribunal, *Brown v. Board of Education*, em 1954, que decidiu ser inconstitucional às divisões raciais entre estudantes brancos e estudantes negros em escolas públicas pelo país, o que levou à dessegregação nas escolas (KATZ, 1982).

Nessa mesma época, nos EUA, uma das estratégias de intervenção psicológica sociais mais promovida e que se destacou foi “o contato intergrupal” de Gordon Allport (1954), que, através de pesquisas em uma era de segregação racial formal, via a separação de grupos como causa do preconceito. A teoria da hipótese do contato intergrupal de Allport fundamenta-se na concepção de que o preconceito se origina no processo de categorização e que a hostilidade intergrupal é socialmente aprendida. Assim, na perspectiva do autor, um objetivo central da psicologia social é impedir esse processo e intervir na separação dos grupos. O contato entre os grupos, para o autor, pode reduzir os preconceitos que surgem em um contexto de separação e, por sua vez, fomentar uma cultura oposta à segregação. Nas escolas, Allport sugeriu, em sua obra, que o contato intergrupal entre os membros de diferentes grupos é importante para melhorar o bem-estar dos alunos e reduzir os efeitos do racismo. De acordo com esse modelo, quando um contato entre os grupos é realizado sob certas condições - status igual, apoio institucional e cooperação entre os grupos rivais em direção à realização de metas

² Grupos minoritários são aqueles que detêm menor poder nas relações sociais, como no caso dos negros e dos índios. Grupos majoritários seriam aqueles que detêm maior poder nas relações sociais, como os brancos (Ver Lima; Vala, 2004).

superordenadas - as pessoas provavelmente mudarão sua percepção negativa do grupo externo e melhorarão seu relacionamento com outros membros. Segundo a teoria do autor, fomentar experiências mútuas de conhecimento dos grupos, fazendo com que haja aumento na percepção das semelhanças entre membros de grupos diferentes, pode elevar a confiança das crianças e dos jovens, e, conseqüentemente, reduzir as tensões raciais, como o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

A teoria da hipótese do contato recebeu grande atenção e foi creditada como importante influenciadora na decisão do Supremo Tribunal, *Brown v. Board of Education*, em 1954, que foi proferida no mesmo ano em que Allport lançou seu livro “*Nature of Prejudice*” em 1954. Na época, o protagonismo e os Movimentos Sociais dos Direitos Civis, cuja ampla frente foi protagonizada por pessoas negras, aumentaram consideravelmente a visibilidade da injustiça do racismo e da segregação. Todos esses esforços causaram impactos na mudança da política social e cultural das relações raciais na época e, sem dúvidas, foram decisivos para que 6 anos depois, Ruby Bridges pudesse estudar numa escola que antes só admitia pessoas brancas.

A história de Ruby nos convida a refletir sobre os impactos do racismo na vida de crianças negras tão pequenas, apenas pelo fato delas pertencerem ao seu grupo racial. Convidamos a refletir também sobre a realidade de crianças negras brasileiras, que, assim como Ruby, todos os dias, vivenciam histórias de racismo, preconceito e discriminação, e, muitas vezes, permanecem ocultas e sem solução. Afinal, a presença das crianças negras nas escolas brasileiras também é marcada por racismo. Até hoje o país ainda não superou as desigualdades existentes entre brancos e negros, e os seus impactos ainda são sentidos no contexto escolar e na vida das crianças negras (BRASIL, 2015).

Segundo Almeida e Sanchez (2016), no Brasil, a história da inserção das crianças e dos jovens negros nas escolas foi marcada por racismo, por preconceito e por discriminação racial, ao passo em que o acesso às escolas, por décadas, foi negado à população negra. Antes da abolição da escravização no Brasil, que aconteceu em 1888, a Constituição Imperial de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto essa determinação excluía os escravizados do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mesmo possibilitando que a população negra liberta frequentasse essas instituições. Apesar disso, segundo os autores, a frequência parcelada da população negra nessas instituições detinha ainda de interesses da elite branca, pois a escola era entendida como forma de “civilizar” os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira. Assim, as intenções da educação escolar da época era homogeneizar, unificar e adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados. As crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas, sobretudo com meios

próprios, geralmente com professores particulares e com aulas em suas residências, ora porque seus pais tinham o preconceito de cor, ora porque temiam que seus filhos se tornassem “imorais” ao estarem próximas de crianças negras.

No período que seguiu a abolição da escravização no Brasil, os negros adquiriram direito de acesso à escola, só que esse processo ocorreu de maneira lenta e limitada devido à inexistência de ações concretas que assegurassem esse direito. Os índices de alfabetização eram bastante desiguais entre brancos e negros, o que comprovava as diferenças no acesso à escola. Essas disparidades foram vistas como advindas da inexistência de uma política equalizadora de acesso à educação, o que prejudicava a população mais pobre, em que se encontravam os ex-escravizados (MENEZES; SANCHEZ, 2000).

Com o crescimento no acesso à escola, outros problemas passaram a acompanhar a trajetória do alunado negro. Parte desses problemas se dava dentro do próprio ambiente escolar. Os estudos de Rosenberg (1987) mostraram os impactos do racismo na trajetória escolar mais curta e acidentada para o alunado negro, marcado pela evasão e pela exclusão precoce do sistema de ensino; mais de 30 anos depois, esses fatos, analisados mais recentemente, ainda persistem (CHAGAS; FRANÇA, 2010).

Para Gomes (2005), o legado histórico do racismo no Brasil fez das escolas brasileiras palco principal para diversas manifestações de racismo, de preconceito e de discriminação acontecerem. Consequentemente, o racismo impede o desenvolvimento de uma identidade negra positiva; impede as crianças negras de se amarem e de gostarem da cor de sua pele e dos seus cabelos. Para a autora, construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, desvaloriza a população negra, é um grande desafio para as crianças negras, que sofrem constantemente com a desvalorização social e com atribuições de características negativas a elas e ao seu grupo. Sobre isso, o estudo de Cavalleiro (2000) já observava que, na escola, as crianças brancas agiam contra as crianças negras por meio de rótulos discriminatórios, tais como: “negrinho feio”, “negrinho nojento”, “pretinha suja”. Nos pátios, as crianças negras eram rejeitadas, eram excluídas das brincadeiras, das festas, poucos eram os que queriam ser amigos e pares das crianças negras. Como consequência, muitas vezes, o racismo conduz crianças negras a assimilarem sentimentos de inferioridade (SOUZA, 2005).

Estudos recentes sobre impactos do racismo na infância continuam demonstrando que o racismo, expressando-se pela desvalorização social do grupo dos negros, tem causado, nas crianças negras, um sentimento de não aceitação pelas características de seu grupo, sobretudo a cor de sua pele e o cabelo crespo, causando nessas crianças descontentamento, insatisfação e baixa autoestima, como identificado nos estudos de Gaudio (2015) e Trinidad (2011). Esses

estudos evidenciam que o valor social do branco como “bonito”, “belo”, “melhor”, “mais inteligente”, “mais querido”, tem sido emocionalmente impactante nas crianças negras, de modo que elas têm manifestado desejo em modificar suas próprias características (cor da pele, cabelo, estrutura facial etc.) para pertencer ao grupo dos brancos.

Segundo a Unicef (2010), o racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de crianças negras, que são, desde muito novas, expostas a situações de discriminação. Devido a este fato, mais recentemente, é possível perceber um crescimento de investidas no país visando à superação do racismo, virando pauta de debates e de políticas públicas, especialmente na criação de políticas educacionais, como se pode verificar nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, através das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar. Contudo, esse enfrentamento ainda tem se mostrado tímido diante das grandes disparidades que vivem os brancos e os negros no país. Na escola, por exemplo, intervenções visando superar o racismo têm partido da iniciativa de pessoas isoladas (professores ou pesquisadores). Ou seja, apesar da confirmação de que o racismo é um problema cujos impactos causam danos psicológicos e sociais, pouco tem sido feito para reduzir os seus efeitos.

Além disso, como veremos no decorrer desta dissertação, no Brasil, poucos estudos têm sido feitos para compreender mais sobre os impactos do racismo na infância, especialmente com foco na trajetória escolar das crianças, bem como, no desenvolvimento da identidade étnico-racial e sobre a exposição das crianças a experiências de racismo e discriminação racial e de seus efeitos psicológicos e emocionais. Esse fato convoca a Psicologia que se aproprie das discussões sobre o racismo no Brasil e avance na produção de estudos que investiguem seus diversos impactos na infância.

Vale considerar que a infância é amplamente reconhecida como período do desenvolvimento fundamental da vida humana. As crianças nascem e são inseridas, desde então, em um ambiente desconhecido, novo. Com o passar do tempo, elas vão sendo inseridas no meio social mais amplo, onde crenças, valores, cultura e modos de agir e pensar são compartilhados com elas. Nesse processo, denominado de processo de socialização, com a difusão do preconceito, as crianças podem aprender a ser preconceituosas e a expressar a discriminação, enquanto outras serão as vítimas. Em muitos casos, crianças vitimizadas podem desenvolver sentimentos negativos sobre si mesmas, afetando o desenvolvimento de sua identidade étnico-racial (FRANÇA; MONTEIRO, 2002). Enquanto que as crianças que praticam discriminação, podem desenvolver, equivocadamente, sentimentos de superioridade;

tornando as relações intergrupais conflituosas e hostis. Essas considerações mostram a importância de estudar o racismo na infância, frente às suas influências negativas sobre a vida das crianças e aos impactos que ele pode causar nas crianças negras.

Com base nessas considerações, esta dissertação foi construída com o objetivo de analisar os diferentes impactos do racismo e da discriminação racial na vida das crianças. Nosso problema de pesquisa abrange cinco perguntas: (1) Como o fenômeno do racismo produz e estrutura as relações desiguais no Brasil? (2) Quais os impactos do racismo na trajetória das crianças no contexto da escola? (3) Como, em um contexto racista como é o Brasil, as crianças estão desenvolvendo suas identidades étnico-raciais? (4) Experiências de racismo são percebidas pelas crianças em seu dia a dia? E, por fim, (5) quais as consequências dessas experiências em suas vidas?

É certo que esta dissertação não conseguirá dar conta de responder a todas essas perguntas, algumas tão complexas, de maneira tão profunda. No entanto, para que possamos analisar e discutir essas questões de pesquisa tão importantes, propomos, ao decorrer desta dissertação, traçar objetivos de pesquisa ainda mais específicos, que permitem fazer discussões mais pontuais e nos ajudam a analisar alguns dos impactos do racismo e da discriminação racial na vida das crianças em um dos principais contextos em que a criança está inserida nessa importante fase da vida. Assim, para responder a esses problemas de pesquisa, foram propostos cinco objetivos específicos, são eles: (1) Compreender teoricamente a existência do racismo, de sua expressão no Brasil e de sua difusão no contexto escolar; (2) Sistematizar uma revisão de literatura sobre os impactos do racismo na trajetória escolar de crianças brasileiras; (3) Examinar o desenvolvimento da identidade étnico-racial de crianças brancas e de crianças negras e de como elas percebem o valor social de seus grupos étnico-raciais; (4) Examinar ocorrências de experiências de racismo percebidas pelas crianças, verificando os principais conteúdos, frequências e contextos do racismo. E, por fim, (5) analisar os significados emocionais atribuídos pelas crianças diante das experiências de racismo na escola.

Com esses objetivos, espera-se obter uma compreensão mais ampla acerca dos impactos do racismo na infância, especialmente com foco em sua expressão e em seus efeitos no contexto escolar, bem como no desenvolvimento da identidade étnico-racial e dos seus efeitos psicológicos e emocionais em razão da exposição das crianças a experiências de racismo e de discriminação racial. Diante disso, vale apresentar algumas considerações sobre a relevância deste estudo. Primeiramente, é fundamental reconhecer a relevância para o público pesquisado nesta dissertação, as crianças. Como dito anteriormente, a infância é um período do

desenvolvimento que com extrema significância e problemas como o racismo, que provoca prejuízos e danos à saúde da criança, exige o devido cuidado e a atenção.

Este estudo apresenta ainda relevância social, uma vez que investiga o fenômeno do racismo e seus desdobramentos na escola. Ao trazer para o debate as relações étnico-raciais no contexto escolar, esperamos fomentar informações que possam auxiliar as escolas, os professores, as famílias e a sociedade em geral a questionar e a estranhar a presença do racismo. Pois, entende-se que (re)conhecer e se responsabilizar pelos efeitos do racismo, ao invés de negá-lo, é um dos passos fundamentais para enfrentá-lo. Nesse sentido, este estudo surge também da necessidade de estarmos mais atentos aos efeitos do racismo e da responsabilidade social e das escolas pelo seu enfrentamento.

Por fim, destacamos a relevância deste estudo para a área em que ele está sendo desenvolvido, que é a Psicologia Social. A investigação sobre as relações intergrupais, o que incluem estudos sobre racismo, sobre preconceito e sobre discriminação, tem sido cada vez mais foco de estudo da Psicologia, sobretudo da Psicologia Social. Na Psicologia brasileira, no entanto, existem poucas pesquisas empíricas relativas aos estudos das minorias raciais, sobretudo com foco no racismo e em suas repercussões nas crianças, como mostra a revisão de literatura recente, de Sacco, Couto e Koller (2016). Isso mostra que são necessários estudos na área que visem a analisar os impactos do racismo em crianças.

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. **O primeiro capítulo** é um estudo teórico, nele são feitas breves apresentações conceituais e históricas sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial no Brasil, trazendo elementos contemporâneos dessas discussões, como o mito da democracia racial, o fenômeno da negação do racismo e sua difusão através da socialização escolar. Este capítulo evidenciou que o racismo é um fenômeno presente na sociedade brasileira e se expressa em toda estrutura social, inclusive nas escolas.

Para aprofundar ainda mais a análise de como o racismo tem feito parte do cotidiano escolar das crianças, foi construído **o segundo capítulo**. Nesse capítulo, apresenta-se uma revisão sistemática da literatura sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças brasileiras. Objetivou-se verificar de que forma o racismo tem atingido as crianças no contexto da escola. Foi possível observar neste artigo que a Psicologia tem estudado pouco sobre os efeitos do racismo em crianças no contexto da escola. Dos estudos incluídos nesta revisão de literatura, apenas cinco foram realizados por estudiosas da Psicologia (a saber, CASTELAR et al., 2015; CHAGAS; FRANÇA, 2010; FRANÇA, 2017; SARZEDAS, 2007; SILVA, 2010). Dentre esses estudos, apenas um atentou-se para questões que envolvem a construção identitária

das crianças (SILVA, 2010), embora identifique-se que o objetivo não foi o de abordar com profundidade como as crianças desenvolvem suas identidades étnico-raciais em contextos em que o racismo é uma realidade. Além disso, nenhum desses estudos buscou investigar as percepções das crianças sobre experiências de racismo e de discriminação que ocorrem em seus cotidianos e as consequências dessas experiências em suas vidas, especialmente de seus efeitos psicológicos e emocionais. A incipiência de estudos na área da Psicologia sobre como as crianças desenvolvem suas identidades étnico-raciais diante de sociedades racistas, como é o Brasil, bem como a escassez de estudos sobre ocorrências de racismo e discriminação percebidas pelas próprias crianças e sobre as consequências dessas experiências em suas vidas, revelam que a realização de pesquisas são necessárias, sobretudo em razão da gravidade dos efeitos do racismo, particularmente, na vida de crianças e de jovens brasileiros.

Com base nessas considerações, realizamos três estudos empíricos. O primeiro compõe **o terceiro capítulo** desta dissertação e visa analisar o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças e de como essas crianças percebem o valor social atribuído aos grupos dos brancos e dos negros. **No quarto capítulo** foi realizado o segundo estudo empírico de caráter exploratório, que buscou examinar a ocorrência de racismo e de discriminação percebida por crianças brancas e por crianças negras, verificando suas configurações, frequências e seus contextos. Posteriormente, **o quinto capítulo** apresenta o terceiro e último estudo empírico, este que buscou analisar as consequências das experiências de racismo na vida das crianças negras, através dos significados emocionais atribuídos à experiência de racismo vivida por ela ou por alguém do mesmo pertencimento étnico-racial que ela no contexto escolar. Por fim, conclui-se a dissertação fazendo breves considerações finais e sugerindo alguns encaminhamentos diante dos resultados encontrados, dando ênfase em algumas pistas sobre o que deve ser feito para a superação do racismo na infância, especialmente no contexto escolar.

CAPÍTULO 1: RACISMO NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo delinear um panorama acerca do racismo no Brasil e de suas repercussões na sociedade e nas relações atuais. Além dos aspectos históricos, faz-se necessário, inicialmente, o conhecimento conceitual dos três construtos imbricados nas análises provenientes desta dissertação: preconceito, discriminação e racismo. Mais à frente, discutiremos o conceito de “raça”, e como ele foi e continua sendo uma categoria social importante na análise dos três conceitos anteriores. Analisa-se a história do regime de escravização no Brasil e examina-se como os desdobramentos desse período contribuíram para manter o racismo operando atualmente, de modo que as tensões raciais continuem dificultando a construção de uma sociedade desprovida de justiça e de igualdade entre brancos e negros. Como veremos, mesmo com as evidentes desigualdades, a existência do racismo, muitas vezes, é negada e substituída pela falsa crença que afirma que o Brasil é uma democracia racial. Esse fenômeno passa a ser difundido por todos os espaços sociais, inclusive na escola. Encerra-se o capítulo discutindo como a escola tornou-se campo fértil na difusão do racismo, local que ainda contribui para as relações de desigualdades que existem entre brancos e negros no país.

1. Preconceito: definições e componentes

O preconceito é um fenômeno que tem sido amplamente estudado pela Psicologia Social, especialmente por ser considerado como sendo um fenômeno atual, complexo, socialmente relevante, por estar relacionado com a exclusão social e a discriminação (PETTIGREW, 2011).

Foi Gordon Allport (1954), na sua “The Nature of Prejudice” (A Natureza do Preconceito), quem traçou as linhas fundamentais que definem o preconceito. Para Allport, o preconceito pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente. Conforme Allport (1954), para que um fato se configure como preconceito, dois aspectos essenciais devem ser considerados: 1) a existência de hostilidade e de rejeição; 2) que a base para a hostilidade e para a rejeição seja categorial. Dovidio et. al (2010) argumentam que o preconceito é uma atitude a nível individual (seja subjetivamente positiva ou negativa) em direção a grupos e seus membros que cria ou mantém hierarquias de status nas relações entre os grupos.

O interesse maior de Allport (1954), contudo, era estudar as predisposições negativas que podem ser direcionadas a diversos membros, dos mais diversos grupos. Assim, para o autor, o preconceito é definido como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo, porque ele faz parte daquele grupo. Dessa maneira, o preconceito seria uma atitude necessariamente negativa e, portanto, caracteriza-se por uma atitude hostil, dirigida ao membro de um grupo desvalorizado socialmente, pelo simples fato de pertencer a esse grupo, associada à presunção de que esse membro teria as mesmas qualidades atribuídas ao grupo de pertença.

Na literatura sobre o desenvolvimento do preconceito, muitos estudiosos afirmam que o preconceito se desenvolve desde as primeiras etapas do desenvolvimento do ser humano em meio ao processo de socialização (ABOUD, 1988; FRANÇA, 2013). Assim, no momento em que o indivíduo se entende como ser social, através da aprendizagem das normas, dos valores, das crenças e das atitudes defendidas por seu grupo social. De modo que os agentes e as agências de socialização têm um papel importante no processo de aquisição de estereótipos, de preferências e de discriminações que são elementos integrantes do comportamento preconceituoso (FRANÇA, 2016). Nesse cenário, a aprendizagem do preconceito advém da longa trajetória de socialização que se inicia na família, na vizinhança, no círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições sociais, como a escola, a mídia, os espaços públicos (ruas, praças) e privados (lojas, estabelecimentos), entre outros.

A partir da aprendizagem do preconceito, o indivíduo constrói e forma conceitos, opiniões e julgamentos prévios, quase sempre negativos, sobre um indivíduo ou todo seu grupo amplamente difundido como sendo desagradáveis. Para Allport (1954) esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Allport (1954) identificou três componentes bases na expressão do preconceito, são eles: o cognitivo, o afetivo e o conativo (comportamental).

O *componente cognitivo* está ligado aos estereótipos – que são generalizações aprendidas, frequentemente negativas e depreciativas, que as pessoas fazem de forma automática sobre os grupos sociais (Fiske, 1998). Os estereótipos podem ser atribuídos aos diversos grupos. No caso dos grupos majoritários, atribui-se estereótipos, geralmente, mais positivos do que negativos. Nos grupos minoritários, os estereótipos podem ser mais negativos do que positivos.

Walter Lippmann (1922) foi o primeiro teórico a estruturar uma definição dos estereótipos e suas funções psicossociais, ao defender que os estereótipos são “retratos na mente”, representações simplificadas da realidade que dão significado às condutas humanas.

Para o autor, os estereótipos são “imagens na nossa cabeça” sobre os grupos. Em outras palavras, os estereótipos são um conjunto de crenças partilhadas acerca dos atributos de um grupo e dos seus membros. São exemplos de estereótipos negativos: “pessoas negras são agressivas”, “pessoas negras são feias”, “as mulheres são frágeis e dóceis”, “baiano é preguiçoso”, “idosos são lentos”.

Os estereótipos são originados do processo de categorização e estão presentes na construção da identidade social. Por exemplo, aprende-se, desde muito cedo, que um determinado gênero (masculino) veste azul e outro gênero (feminino) veste rosa, e isso possibilita às crianças associarem determinados traços ou características a determinados grupos ou determinadas categorias sociais (SANTOS, 2017).

No que se refere à relação entre os estereótipos e o preconceito, Fiske (1998) argumenta que o conteúdo dos estereótipos dos grupos minoritários é, geralmente, negativo e muito difundido. Segundo a autora, o pertencimento a um grupo minoritário, torna o indivíduo membro do grupo vulnerável, além disso, exposto às imposições de rótulos e de características negativas, a consequências sociais discriminatórias, em virtude do preconceito.

Conforme Schadron (2006), ao estereotipar um grupo, o indivíduo constrói julgamentos sociais sobre esse grupo, que são baseados em teorias ou crenças implícitas de que determinadas características atribuídas ao grupo são inerentes a eles. Esse processo pode ocorrer nas crianças que, desde muito cedo, apresentam curiosidade e interesse quanto às diferenças raciais, e, por volta dos três anos, já categorizam os grupos racialmente, são capazes, ainda que de modo rudimentar, de perceber o valor social que detêm os grupos raciais (ABOUD, 1988; CLARK; COOK, 1988). Nessa idade, as crianças também já aderem aos estereótipos socialmente construídos nas suas avaliações grupais (AUGOUSTINOS; ROSEWARNE, 2001).

O fenômeno da estereotipização dos grupos em crianças foi demonstrado já há algum tempo no estudo de Clark e Clark (1947). Nesse estudo, crianças são solicitadas a relatarem suas impressões sobre bonecas negras e sobre bonecas brancas. Observa-se que essas crianças tendem a atribuir as qualidades positivas ou negativas às bonecas em conformidade com a percepção que a sociedade tem sobre os grupos. Assim, elas atribuem qualidades e características ruins às bonecas negras (e.g, são feias e más), e as qualidades e características positivas às bonecas brancas (e.g, são bonitas e boas). Em estudos mais recentes, França (2011) e França e Lima (2014), analisando os estereótipos e crianças de cinco a dez anos, observam que as crianças brancas e as crianças não brancas tendem a atribuir características positivas às crianças brancas e características negativas às crianças não brancas. Assim, pode-se dizer que

esta capacidade de categorizar ou de fazer distinção entre os diversos objetos naturais e sociais está associada ao preconceito, uma vez que em sua base subjazem crenças estereotípicas.

Por sua vez, o *componente afetivo* está ligado às emoções e aos sentimentos em relação aos grupos sociais desvalorizados, como, por exemplo, sentir medo e raiva de todo um grupo ou de um membro do grupo por deter características do grupo que são consideradas desagradáveis. A citar: “sinto raiva dos gays”, “sinto nojo de pessoas negras”, “ciganos me dão medo”. Em outras palavras, o componente afetivo assume a forma de preferência, ou o sentimento em relação ao objeto alvo do preconceito, como ódio, medo e desprezo.

Já o terceiro componente, o *conativo*, está mais ligado às motivações comportamentais para agir, como, por exemplo, o desejo de que tais grupos ou indivíduos dos grupos se afastem, de que não se aproximem, bem como, o desejo de se manter sempre distante dos grupos e dos indivíduos tidos como desagradáveis. Por exemplo: “evito estar com eles”, “desejo que se afastem de mim”.

No terceiro componente do preconceito, o *conativo*, também está a discriminação, entendida aqui como sendo a ação prática do comportamento. Allport (1954) define a discriminação como sendo todo um comportamento ou conjunto de ações baseado na depreciação, na hostilidade e no impedimento de que determinados indivíduos ou grupos gozem dos seus direitos sociais, apenas pelo fato de possuírem certas características (consideradas desagradáveis) ou por serem membros dos referidos grupos. A discriminação ocorre quando há maior favorecimento para um determinado grupo, e o impedimento de que o outro grupo acesse as condições necessárias de igualdade. A discriminação, assim como o preconceito, é motivadora de exclusão social, não apenas do negro, como também daqueles considerados diferentes, como homossexuais, pessoas com dificuldades motoras, cognitivas ou em algum órgão (FRANÇA, 2017). Nomeia-se como discriminação racial quando o grupo discriminado faz parte de uma minoria étnica ou racializada, a exemplo do grupo dos negros.

A discriminação racial inclui impedir às pessoas negras o acesso a direitos, como serviços de saúde, liberdade de expressão da cultura do seu grupo, presença em estabelecimentos (shoppings, lojas, mercados etc.). A discriminação racial pode incluir ainda recusar oferta de emprego, dificultar oportunidades de aluguel, e pode também ser expressa através de hostilidades e agressões verbais e físicas, como, por exemplo, agredir fisicamente e verbalmente uma pessoa negra ou todo o grupo apenas pelo fato de ser pertencente ao grupo.

Vale destacar que, o preconceito e a discriminação guardam semelhanças e diferenças. A existência dos dois está ligada a motivações internas e externas, sentimentos e crenças. Enquanto o preconceito é uma atitude, a discriminação se manifesta de forma concreta, através

de ações e atos. Mesmo sabendo que a discriminação pode ser considerada a expressão do preconceito, vale salientar que essa não é uma relação necessária, ou seja, nem sempre a atitude do preconceito leva a um comportamento discriminatório (SANTOS, 2017). Nesse sentido, a discriminação é o conjunto de ações concretas, são comportamentos que podem ser influenciados pelo preconceito.

Ainda sobre a definição de preconceito, é importante trazer a perspectiva de Camino e Pereira (2000) que argumentam que o preconceito se desenvolve no interior dos grupos e é produzido pelas relações assimétricas de poder que se desenvolvem entre grupos dominantes e dominados. Os autores acrescentam ao conceito de preconceito o aspecto relacional pautado na assimetria de poder, cujos componentes de tal atitude (estereótipos, sentimentos hostis e comportamentos discriminatórios) só poderiam ser expressos unidirecionalmente, isto é, do grupo majoritário para o grupo minoritário.

Nessa perspectiva, o preconceito é definido como uma forma de relação intergrupal em que, no quadro específico das relações assimétricas de poder entre grupos, desenvolvem-se e expressam-se atitudes negativas e depreciativas, além de comportamentos hostis e discriminatórios aos membros de um grupo por serem membros deste. Com relação à expressão unidirecional, os autores indicam que são as expressões dos grupos dominantes que têm maior poder social e prestígio, como, por exemplo, homens, pessoas brancas, heterossexuais, cristãos, enquanto os grupos dominados são aqueles de menor poder social e prestígio, como mulheres, pessoas negras, homossexuais, não-cristãos. Esses grupos são, às vezes, referidos como minoritários, em se tratando dos grupos dominados e, majoritários, quando está em foco o grupo dominante (SANTOS, 2017).

Como dito anteriormente, o interesse maior de Allport (1954) foi o de estudar as predisposições negativas que podem ser direcionadas aos grupos minoritários. Assim, considerando a existência de inúmeros grupamentos, há, por consequência, uma infinidade de preconceitos negativos (e.g., preconceito contra negros ou racismo, preconceito contra as mulheres ou sexismo, preconceito contra os homossexuais ou homofobia, preconceito contra os idosos ou ageísmo/idadismo, preconceito contra pessoas gordas ou gordofobia, preconceito contra pessoas com deficiências físicas e/ou mentais ou capacitismo, preconceito contra os nordestinos no Brasil ou xenofobia etc.) (LIMA; VALA, 2004).

Dentre as várias manifestações do preconceito, o próximo subcapítulo concentra-se na análise sobre o preconceito contra o grupo dos negros, ou seja, o racismo, com o objetivo de entender mais sobre esse fenômeno e sobre suas implicações na sociedade brasileira.

2. Racismo

No seio da Psicologia Social, o racismo é geralmente considerado como um tipo particular de preconceito em que os alvos da atitude negativa são pessoas de determinada ‘raça’³ (negros, índios etc.) (CABECINHAS, 2010).

Sobre a definição de racismo, Lima e Vala (2004, p. 402) argumentam que o racismo constitui-se num “processo de hierarquização, de exclusão e de discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada)”. Para esses autores, essa marca física é ressignificada socialmente em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Os autores exemplificam que pelo fato de um indivíduo ter a cor da pele negra (marca física externa) pode implicar a percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) em vê-la como preguiçosa, agressiva e alegre (marca cultural interna).

Na definição de Lima e Vala (2004), na base do racismo está a crença de que as diferenças raciais repousam no campo biológico e não no campo cultural. Baseada na ideia biológica errônea da existência de “raças”, pois esse termo é uma construção social criada para hierarquizar, excluir e discriminar os grupos considerados desagradáveis a partir da crença nas diferenças raciais. Essa crença, na perspectiva dos autores, está ligada à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, implicando a essencialização ou naturalização das diferenças. Segundo o autor, o racismo, enquanto processo, expressa-se no nível individual, institucional e cultural, como consequência do fato de o racismo englobar os processos de discriminação e de exclusão social.

Para Gomes (2005), o racismo é um comportamento, por vezes, de ódio, resultado da crença na existência de raças superiores e inferiores, em relação a pessoas que possuem um pertencimento étnico-racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, estrutura facial, religião etc. Na análise da autora, o racismo se expressa de diferentes formas, uma delas está a nível individual e outra a nível institucional. Na sua forma individual, o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, através de hostilidades e de agressões verbais; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões físicas, destruição de bens ou de propriedades e assassinatos. Na sua forma institucional, o racismo se expressa por práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado, ou com o seu apoio indireto, que impede que o grupo dos

³ Nesta dissertação quando nos referimos a ‘raças’ e a ‘grupos étnicos’ estamos a nos referir a grupos racializados ou etnicizados (ver Cabecinhas, 2007).

negros gozem dos seus direitos individuais e sociais pelo fato de seu pertencimento étnico-racial, como o acesso à escola, a serviços de saúde, através do isolamento dos negros em determinados bairros e empregos, bem como, nos livros didáticos, ao representarem os negros com imagens deturpadas e estereotipadas. A mídia, ao retratar os negros, manifesta-se de maneira indevida e equivocada, quase sempre ocupando personagens em condições subalternas, por vezes, violentos, bandidos e vilões. Com efeito, o racismo, em sua expressão individual e institucional, continua operando na sociedade, hierarquizando os grupos dos negros e dos brancos sob a crença de inferioridade do primeiro e superioridade do segundo, produzindo, constantemente, processos de discriminação e de exclusão social.

Na perspectiva de Vala, de Brito e de Lopes (1999), o racismo é entendido como uma configuração multidimensional de crenças, de emoções e de orientações comportamentais de discriminação em relação a pessoas por causa da cor. Na concepção de Lima (2003), o racismo, em alguns casos, pode ser aplicado a pessoas e a grupos, tendo em vista outros motivos, como a cultura e a religião.

De acordo com Munanga (2004), o conceito de racismo foi criado por volta de 1920, e é uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos convencionados como raças ou racializados (CABECINHAS, 2007) contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Aqui é importante fazer um destaque, distinguindo preconceito de racismo, pois, diferentemente do preconceito, o racismo não se restringe a atitudes e a aspectos individuais. Apesar do racismo ser um tipo de preconceito, como vimos, engloba processos hierarquizadores de exclusão e de discriminação social, institucional e cultural, possuindo um caráter essencialista e naturalista, distinto do preconceito, que tem sua base em atitudes individuais contra membros dos grupos minoritários (LIMA; VALA, 2004). Em outras palavras, no racismo, existe uma crença na distinção natural entre os grupos, há a ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica a essencialização ou a naturalização das diferenças. Outrossim, o preconceito existe no nível individual (DOVIDIO et. al, 2010), diferentemente do racismo, que não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (LIMA; VALA, 2004).

É válido salientar que a discriminação racial também pode ser considerada como a prática comportamental do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo se encontra no âmbito das doutrinas, das crenças e das concepções de mundo, o preconceito, no

âmbito das atitudes, dos julgamentos, dos estereótipos e das emoções. A discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005).

Desse modo, racismo, discriminação e preconceito estão muito ligados e, por vezes, atuam juntos. Visto que, todas as manifestações de racismo, de preconceito e de discriminação constituem barreiras à plena igualdade de tratamento. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois esses três processos: “realimentam-se mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, apresenta-se como a fonte principal do preconceito racial” (BENTES, 1993, p. 21).

Atualmente no Brasil, nos termos do Artigo 5º, Inciso XLII da Constituição Federal, é previsto que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. No entanto, ao longo dos anos, muitas são as manifestações de racismo, que, por vezes, dão-se de forma mais aberta e explícita, mas, sobretudo, de forma mais sutil e implícita. Certamente, em decorrência da lei de proibição do racismo, uma nova moral sobre a expressão do racismo emerge, tornando essa expressão menos flagrante e aberta. Adequando-se à norma social antirracista, o preconceito assumiu formas mais veladas e, portanto, mais difíceis de serem percebidas, com o objetivo de manter a posição social privilegiada do grupo majoritário (LIMA; VALA, 2004).

2.1 Racialização e racismo no Brasil

Processos de racialização e racismo no Brasil podem ser identificados desde a construção histórica do país, no desenvolvimento de formação da cultura e da identidade do povo brasileiro quando os portugueses aqui chegaram. Implantado profundamente desde o princípio das relações sociais e dos processos institucionais do país, o racismo, atualmente, reflete muitos dos mesmos preconceitos que operaram na história, que não são facilmente reconstruídos.

O Brasil viveu dois períodos cruciais que ficaram marcados pelas evidentes relações de desigualdades étnicas e raciais: a colonização (1500-1822) e a escravização (1530-1888). Esses períodos foram marcados pela dominação europeia, quando os brancos europeus impuseram uma forma hegemônica de civilização e se colocaram como classe dominante. O Brasil foi colônia de Portugal desde o seu descobrimento em 1500 até a proclamação da independência em 1822, mantendo a monarquia como regime político de governança até 1889. Durante esses

quase 400 anos, a economia era baseada no trabalho escravo feito por negros traficados de África (FURTADO, 1971).

Abdias do Nascimento (1978) nos diz que o ponto de partida na chamada “descoberta” do Brasil pelos portugueses, em 1500, deu-se através da exploração, que se iniciou com o simultâneo aparecimento do negro fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, com seu sangue, com seu suor e com seu martírio na escravização. Segundo o autor, por volta de 1530, os africanos, trazidos sob correntes, já aparecem exercendo seu papel de “força de trabalho”; em 1535, o comércio escravo para o Brasil estava regularmente constituído e organizado, e rapidamente aumentaria em proporções enormes.

Nesse período, os dominadores, brancos-europeus, quando não matavam o prisioneiro – o dominado, reduziam-no à escravidão (MALHEIROS, 1867). Pretendia-se mesmo que esta última fosse a regra a afetar, já não exclusivamente, o prisioneiro, e sim indefinidamente toda a sua descendência, o que incluía as crianças e todas as futuras gerações de filhos das mulheres e de homens negros escravizados. Negros, negras e seus descendentes - as crianças, a partir de um longo processo de exploração, foram reduzidos à inferiorização, ao ponto de terem sua humanidade questionada, sendo considerados como não-humanos, ou menos humanos, eram, assim, infra-humanizados. A subjugação do negro se apoiou na depreciação de suas características físicas e culturais que se “desviavam” do padrão europeu (CRUZ; FRANÇA, 2010).

A escravização no Brasil foi abolida em 1888 e o rompimento do sistema colonial aconteceu um pouco antes, em 1822. No entanto, ainda no século XIX, para justificar e legitimar injustiças e hierarquias entre brancos e negros, passou-se a vigorar a ideia de que existiam, biologicamente, “raças” humanas, ou seja, que existiam grupos raciais diferentes e opostos, melhor e pior, sendo que os brancos eram tidos como “raças superiores” e os negros como “raças inferiores”. Nessa época, esses preconceitos passaram a ser fundamentados pelas ciências biológicas e antropológicas. Segundo Munanga (2004), a classificação da humanidade em raças hierarquizadas, nessa época, desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na perspectiva do autor, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Com o tempo, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes

como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial.

Segundo Carneiro (1998), em meados do século XIX, foram realizados experimentos com cérebros de humanos, que colocavam os africanos como seres biologicamente inferiores – o que deu origem a uma série de tratados sobre diferenças raciais. O uso de conhecimentos gerados pelo desenvolvimento científico produzia novas discriminações racistas, tão graves como as tradicionais. E, agora, sustentadas pela “verdade científica”. A fusão dessa “ciência” com os velhos preconceitos do racismo tradicional explodiria no mito ariano, uma das bases ideológicas do nazismo de Adolfo Hitler. Uma série de estudos, a partir de Arthur Gobineau, tentariam demonstrar que os africanos seriam biologicamente inferiores, assim como a raça ariana não poderia ser equiparada à semita. As “soluções” apontadas seriam o darwinismo social, o arianismo e a eugenia (ibidem).

Essas teorias raciais, que incluem a concepção de “raças” e a tese do branqueamento, foram princípios do racismo científico, a partir da ideia de que a humanidade estava dividida em raças, na qual os brancos ocupam posição de superioridade. Segundo Schucman (2010), o conceito de raça, produzido a partir do pensamento acadêmico europeu do século XIX, foi reproduzido no pensamento social brasileiro, marcando profundamente as relações e as posições entre brancos e negros. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça”, passou a legitimar diferenças sociais no Brasil. A concepção de superioridade do branco em que o Brasil se apoiou, serviu como justificativa para a estigmatização e a dominação do negro e de outros não-brancos, através da negação total ou parcial da humanidade desses grupos (CAVALLEIRO, 2000).

Tempos depois, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, o conceito de raça e o racismo passaram a ser largamente utilizados por Estados nacionais com aspirações imperialistas (GUIMARÃES, 1999), marcadas por práticas, sobretudo, políticas e institucionais, para um grupo manter o seu domínio sobre outro grupo. Em grande parte, pelas consequências tão nocivas geradas pelo conceito, a reação das forças esclarecidas, sobretudo dos cientistas (biólogos, antropólogos e sociólogos), foi a de renegá-lo peremptoriamente, dado que tal conceito não se refere a algo que exista no mundo biológico. Em outras palavras, não existem subdivisões da espécie humana que possam ser identificadas pela genética, às quais correspondam qualidades físicas, psicológicas, morais e intelectuais distintas (GUIMARÃES, 1999). Segundo Munanga (2004), foi também com os progressos realizados nas ciências

biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) que a concepção da raça na vertente biológica foi desacreditada na realidade científica.

Hoje é solidamente demonstrado que a noção de raça foi inventada para justificar as relações de dominação. Nessa perspectiva, Guimarães (1999) coloca a necessidade de teorizar as “raças” como o que elas realmente são,

construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos (GUIMARÃES, 1999, p. 153).

Nesse sentido, os indivíduos são categorizados por “raça” ou por grupos racializados e este construto fundamenta a identidade étnico-racial tanto para brancos quanto para negros. Portanto, “não são só os negros que encontram suas identidades mediadas por raça ou que estão implicados na construção e na manutenção de construtos raciais. A identidade branca é tanto uma invenção racial, e brancos são igualmente, ou até mais altamente, implicados na preservação do status quo racialmente construído” (LÓPEZ, 2013, p. 240).

Para a preservação do status quo, para que o racismo continue a existir a benefício do grupo dos brancos, no próximo tópico destacaremos dois dos inúmeros processos que caracterizam a expressão do racismo no Brasil: a valorização do branco e a ideologia do branqueamento.

2.2 Valorização do branco e a ideologia do branqueamento

No Brasil, a condição de interiorização dos negros arrasta-se ao longo da história, a ponto de historiadores, sociólogos e antropólogos afirmarem que a valorização da cor branca e o branqueamento caracterizam o racismo brasileiro (FERNANDES, 1965; MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 1993; 1996). Segundo Skidmore (1989, p. 81), o branqueamento:

[...] baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros do que elas (a imigração branca reforçaria a resultante predominância branca).

Em outras palavras, o branqueamento diz respeito a uma ideologia de valorização social da brancura da pele. Essa ideologia foi propagada por políticos e por intelectuais brasileiros do final do século XIX, os quais defendiam a substituição do negro escravo pelo imigrante branco, com o propósito de evitar o que eles consideravam como prejuízo genético que o negro trazia para a sociedade brasileira, pois existia a ideia de que "quanto mais claro o indivíduo, maior a sua beleza, melhor o seu caráter e maior a sua capacidade intelectual" (CARNEIRO, 1998, p. 25).

O objetivo do branqueamento era o de construir um projeto político-social de formação de uma identidade nacional e racial branca-europeia. Para isso, introduziu-se a fase de uma política de Estado caracterizada pelo incentivo à imigração de europeus brancos. Essa política intensificou-se a partir de 1888, quando a monarquia se viu forçada, pelas lutas das pessoas escravizadas e pelas pressões internacionais, a abolir a escravização (Da COSTA, 2008). Naquela época, uma política de imigração mais alargada era promovida, caracterizada pela proibição da entrada de imigrantes africanos negros e pelo incentivo à imigração de europeus brancos (sobretudo italianos, espanhóis e germânicos). O objetivo era o de legitimar a ideia de que "quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada" (SCHWARCZ, 1998, p. 189). Enquanto ser negro estava relacionado com adjetivos sempre negativos e inferiores, assim, foi-se construído um amplo projeto de valorização dos brancos.

A ideologia do branqueamento é um projeto, ainda atual, que legitima o tratamento diferenciado entre os grupos. Por sua vez, o grupo dos brancos tende a adotar práticas que legitimem a sua posição privilegiada, utilizando-se de meios que, desde muito cedo, ainda na formação das crianças, fazem com que o grupo dos brancos seja visto como melhor que o grupo dos negros. Esse projeto, produzido e reproduzido pelo grupo dos brancos, induz, de forma violenta, a população negra a tentar buscar características da população branca para si e para a construção de sua família, na tentativa de se adequar ou estar mais próximo do grupo socialmente valorizado, esse fenômeno é chamado na literatura como o desejo pelo branqueamento (FRANÇA; MONTEIRO, 2002). A busca pelo branqueamento surge como constatação de que se assumir negro no Brasil não é tão simples, nem mesmo vantajoso quanto ser branco. Essa ideologia tem gerado, ao longo da história, a perda da identidade étnico-racial do cidadão negro, refletida na negação da cor da própria pele e no desejo do branqueamento. Em crianças, isso se mostra muito cedo, esse fenômeno pode se efetivar no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro, a criança

estigmatizada tende a se rejeitar, a rejeitar seus traços e sua cultura, e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente, bem como, dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005). A criança negra pode desenvolver uma identidade étnico-racial negativa em relação a como ela enxerga a sua própria cor, reflexo de como o outro (a sociedade) enxerga a cor dela. Nessa rede de emoções, que envolve amor ou ódio, gostar ou não gostar da própria cor de pele, a criança negra pode desejar pertencer ao grupo dos brancos, ter as características consideradas, nesse cenário, melhores, como a pele clara, os olhos azuis e o cabelo liso (TRINIDAD, 2016).

No espaço escolar, são evidentes os efeitos da ideologia do branqueamento sobre as crianças negras. Por exemplo, quando a escola nega ou omite os valores, as tradições, o modo de agir e de pensar do grupo do negro, dificultando ou impedindo que uma identidade mais positiva seja desenvolvida. É comum, nesse contexto, que as crianças desenvolvam o desejo de ser como os brancos, de pertencer ao seu grupo étnico-racial, manifestando o desejo de ter um cabelo liso, os olhos mais claros, os traços faciais mais finos, afinal, as características do grupo dos brancos é frequentemente valorizado, julgadas como melhor, mais bonitas, ao passo que eles são considerados mais inteligentes. No caso das crianças negras acontece o contrário, visto que, muitas vezes, quando vai para a escola, ela é ridicularizada, vítima de discriminação por parte de outras crianças e também de adultos e, por vezes, tem sua cor de pele reduzida a atributos estereotipados, fazendo com que não se sinta pertencente a esse espaço e crie uma aversão pela sua própria cor. Segundo Silva (2005), quando a escola vincula estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, ela está expandindo a ideologia do branqueamento, o que acaba por produzir na criança negra o desejo por ser como os brancos.

Mesmo que isso seja um grave problema motivado pelo racismo, o branqueamento no Brasil é frequentemente considerado como um problema do grupo dos negros, que, descontente com sua cor, procura identificar-se como branco, miscigenar-se para diluir suas características raciais (FERNANDES; ROCHA, 2019). O que na verdade é o contrário, pois se trata de um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, que produz e reproduz um padrão de que o melhor, o superior e o mais belo é a cor branca, ao mesmo tempo em que este grupo reforça sua elevada autoestima, sua identidade e seu autoconceito, diminui os sentimentos e os conceitos nos grupos dos negros, fato que finaliza com a legitimação da supremacia econômica, política e social dos grupos brancos.

Apesar dos evidentes tratamentos desiguais que recebem o grupo dos negros, duas concepções que se interligam são difundidas no Brasil e operam para que as injustiças contra

esse grupo não sejam efetivamente reparadas: a concepção de que a população Brasileira vive numa democracia racial e a constante negação da existência do racismo. Essas concepções partem do pressuposto central de que nunca existiram, no Brasil, leis que impedissem a ascensão social dos negros (FERNANDES; ROCHA, 2019). Essas crenças errôneas, indicadoras de que, supostamente, vivemos numa sociedade de democracia racial, ainda dificulta o avanço na superação das desigualdades. Por outro lado, ela tem sido constantemente desmentida. Afinal, lendo e visualizando um pouco da história e das mazelas incididas sobre a população negra, façamos o seguinte questionamento: até que ponto o Brasil Colônia e o Brasil Escravagista tiveram um fim? Vivemos hoje numa democracia racial ou negamos a existência do racismo? Essas indagações são respondidas no tópico seguinte.

2.3 Brasil: um país de democracia racial ou de negação do racismo?

Definitivamente o Brasil não é um país de democracia racial. Como afirma Gomes (2005), o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros, fazendo com que certas estruturas permaneçam do jeito que estão e pouco ou nada sejam mudadas. Nesse sentido, o ponto de partida para a superação do racismo está no reconhecimento de que há racismo, enquanto a sociedade, a escola e o poder público não assumirem e não reconhecerem a lamentável existência do racismo, não haverá saída para solucionar tal problemática. O primeiro passo é nos reconhecer o Brasil como sendo um país racista, refletindo sobre a falsa ideia de democracia racial e sobre as existências de processos sociais que servem para negar o racismo. Este subcapítulo surge, portanto, da necessidade de problematizarmos essas questões e para, de algum modo, tentarmos mudar esse quadro.

2.3.1 Democracia racial

A ideia de democracia racial surgiu para afirmar que a população brasileira vive em uma sociedade cordial, desprovida de qualquer barreira para a igualdade racial, ao passo que vive sem racismo e sem preconceito racial, isenta de conflitos e de desigualdades étnico-raciais, é uma ideia que afirma que as oportunidades são iguais para todos (NASCIMENTO; FERNANDES, 2018). É falso. Uma vez que o que há no Brasil não são relações raciais igualitárias, mas sim extremas desigualdades em que uma das razões é a cor da pele (FERNANDES, 1965). Nesses termos, é importante elucidar que essa ideia falaciosa foi

proposta pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre na sua obra *Casa grande & senzala*, em 1933, quando procurou descrever as relações raciais no Brasil.

Para Gomes (2005), Gilberto Freyre viu a profunda miscigenação da sociedade brasileira como um motivo de orgulho, não considerando que a mesma foi construída a partir da dominação, da colonização e da violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e às mulheres indígenas. Essa visão não verdadeira de democracia racial foi muito útil para as elites que detinham poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, por índios e por brancos em nossa sociedade (ibidem).

Desconstruir a ideia de democracia racial foi um importante passo para que a negação e as facetas do racismo fossem desmascaradas. A desconstrução da democracia racial contou, por exemplo, com o apoio dos estudos de Florestan Fernandes (1965), que colocou como mito (imagem falsa) a democracia racial no Brasil. Para o sociólogo, esse mito é uma criação nociva feita pelas elites dominantes, que tentou esconder e negar que as desigualdades sociais do país são frutos, sobretudo, do tratamento social, econômico e educacional dado a pessoas brancas e negras, em que os negros vivem em constante desvantagem. Ao falsear a ideia de nação que convive numa democracia, a elite branca, que não admite a sua responsabilidade com o racismo, ainda atribui ao próprio negro uma possível incapacidade e irresponsabilidade pelas dificuldades vividas por ele. Propositamente, isso isentaria o branco de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade perante os efeitos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro no país. Schucman (2010) alerta que optar pelo discurso da democracia racial não ajuda a resolver o problema do racismo no Brasil, pelo contrário, optar por uma ideia de democracia racial, de que supostamente vivemos em uma sociedade sem conflitos raciais, e que brancos e negros ocupam os mesmos espaços, o mesmo nível educacional, sem desvantagens socioeconômicas, é instrumento ideológico perigoso, utilizado para desconstruir a luta por direitos iguais entre negros e brancos.

Na perspectiva de Nascimento (1978), nós brasileiros ainda não conseguimos superar os desfechos cruéis da escravização de negros e de índios que houve no país e pouco fizemos para superar, pois ainda há repercussões até os dias atuais. O autor analisa que nossa dificuldade em nos percebermos como país e como pessoas racistas é tanta ao ponto de que um outro mito sobre o período nefasto da escravização tenha sido criado: o mito da escravidão benevolente. Com esse mito, a elite dominante passou a disseminar a ideia de que a escravidão no Brasil não

teria sido tão ruim assim, comparado a outros lugares. Aqui, segundo esse mito, o senhor que escravizava negros e índios não agia de maneira tão cruel, mesmo que a condição entre senhor e escravo tenha se dado das formas mais nefastas possíveis. Ainda segundo o autor, o mito do senhor benevolente foi inventado para suavizar a consciência de culpa do opressor e minimizar acusações contra ele, é o mito que apregoa um alto grau de bondade e humanidade na escravidão praticada na América Latina: as colônias espanholas e portuguesas (incluindo o Brasil). Nestas, o caráter do regime escravocrata seria o oposto daquele existente nas colônias inglesas na América, especialmente nos Estados Unidos. Esse mito, tão propagado nos séculos passados, ainda hoje tem seus adeptos, constituindo como mais uma entre as incontáveis manipulações que têm contribuído ao sucesso da propagação do mito anterior: a "democracia racial".

De acordo com Nascimento (1978), esses mitos revitalizaram a ideia de avaliar as relações raciais pela aparente ausência de conflitos raciais, gerando uma falsa consciência (impressão) da realidade racial brasileira. Na perspectiva do autor, isso levou as pessoas a pensarem que não existem distinções raciais no Brasil, que há igualdade de oportunidades para todos e que os problemas dos negros são residuais e transitórios, podendo ser tratados e superados pelos meios tradicionais e por mudanças qualitativas espontâneas.

Esses mitos produziram consequências tão violentas para a população negra que os desdobramentos são sentidos até hoje em todos níveis da sociedade. Em decorrência, aqueles que se encontram em situação de desfavorecimento (negros e indígenas, por exemplo) não conseguem se organizar para romper a ilusória cordialidade da situação social do Brasil, continuando o ininterrupto ciclo de exclusão (TORRES, MARGNONI; OLIVEIRA, 2011).

Para que o mito de democracia racial continue operando, é corriqueiro a existência de discursos que elegem alguns negros "bem-sucedidos" para reforçar essa lógica perversa. Sendo assim, é muito comum ouvirmos (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros(as) nunca teriam ascendido socialmente (GOMES, 2005).

Em suma, a disseminação desses mitos pretende, de um lado, negar o racismo e a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro, perpetuar os estereótipos, os preconceitos e as discriminações construídos sobre esse grupo, atuando como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e as desigualdades entre brancos e negros (GOMES, 2005).

2.3.2 Negação do racismo

No Brasil, a negação do racismo ainda é uma realidade, e é uma das formas de alimentar a crença da democracia racial, mesmo com a real persistência das desigualdades apontadas em dados e em pesquisas, e do comportamento negativo em relação ao negro, ainda se nega o racismo (GOMES, 2005). A negação do racismo é uma ideia que surge para esconder que as sociedades são atravessadas pelos conflitos raciais e, muito possivelmente, se desresponsabilizar pelos efeitos dos racismos nos grupos alvos, a exemplo de quando o branco nega o racismo contra os negros.

Segundo Riedemann e Stefoni (2013) a negação do racismo é uma das características centrais do racismo contemporâneo. Essa negação pode ser definida como um mecanismo de defesa usado para proteger uma imagem positiva diante de uma ameaça que poderia danificá-la. Essa ameaça é geralmente dada por uma acusação explícita ou implícita de racismo, e a defesa do acusado é, frequentemente, dada por meio de uma negação. Com a negação, os processos de invisibilização, naturalização e legitimação de um sistema racista tendem a manter-se operando.

Na prática, a negação do racismo ocorre de diferentes maneiras. Santos (2014), por exemplo, pesquisando escolas aqui no Brasil, encontrou um direcionamento para a negação do racismo apresentado nos discursos de professores, a partir do deslocamento de culpa, ou seja, “nessa escola não há racismo, pode haver em outras escolas, aqui não”, ou quando “o racista não sou eu”, “não está em mim, está em outra pessoa”, a autora concluiu que o preconceito racial nas escolas ora é negado, ora é visto como um problema atribuído ao outro, mas não à pessoa que fala.

Na tentativa de “não negar o racismo”, mas tirando sua própria responsabilidade na disseminação do fenômeno, o racismo quase sempre é percebido como sendo um problema do outro e, portanto, distante de cada um de nós (LIMA; VALA, 2004). Uma pesquisa realizada com uma amostra representativa da população brasileira indicou que quase 90% dos entrevistados não se considera racista, ao mesmo tempo em que igual percentagem de brasileiros acredita que existe racismo no Brasil (TURRA; VENTURI, 1995). Esse estudo revela que, embora, em muitos casos, as pessoas reconheçam a existência de racismo no Brasil, muitas pessoas não se consideram preconceituosas. Camino et al. (2001) encontraram resultados semelhantes em amostras de estudantes de universidades brasileiras.

Apesar da constante negação do racismo, na década de 1950, estudos dirigidos e financiados pela UNESCO, destinados inicialmente à compreensão das relações raciais em um

país até então considerado, para o mundo pós-guerra, exemplo de convivência afetuosa e harmônica das culturas e das raças diferentes, diferentemente do esperado, tiveram como resultados a existência do racismo e do preconceito racial na sociedade brasileira. Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Guerreiro Ramos, Fernando Henrique Cardoso, Otavio Ianni, Roger Bastide e Virgínia Leone Bicudo foram alguns dos pesquisadores envolvidos no âmbito do projeto (SILVA; TOBIAS, 2016). Esses estudos questionaram o senso comum, até então vigente, de que a escravidão foi mais cordial no Brasil do que em outros países. Além disso, mostraram que os preconceitos e as discriminações que os negros sofriam na época do cativo não foram extintos nessa época, continuando mesmo após a abolição da escravatura. Esses estudos possibilitaram a ascensão e o fortalecimento do debate a respeito das relações étnico-raciais no Brasil, sendo possível considerar que o que encontramos, de fato, no país, não é uma democracia racial, ao contrário, é racismo, é desigualdade, é hierarquia de poder e de discriminação.

Foi somente na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso que, pela primeira vez, admite-se, oficialmente, a existência de preconceito e de discriminação raciais em nossa sociedade. Isso veio, do ponto vista político, ao encontro das conclusões a que haviam chegado as pesquisas realizadas que refutavam a crença na democracia racial brasileira. Esse movimento, que se consolida na década de 1990, contou, fundamentalmente, com a contribuição de dois atores: o ativismo negro e as Ciências Humanas e Sociais (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009).

Os estudos de Hasenbalg (2005) sobre discriminação racial, por exemplo, permitem apontar para as posições desiguais dos povos negros brasileiros motivadas pela cor, podendo ser sentida mesmo com o crescente ritmo de industrialização e da urbanização das últimas décadas. Para o autor, nascer negro no Brasil significa nascer em famílias de baixo status econômico, ao mesmo tempo, as probabilidades de ascender socialmente são consideravelmente menores para os negros do que para os brancos da mesma origem social. As desvantagens afirmam que os efeitos da raça como critérios de seleção social não foram eliminados e, por conseguinte, a geração de desigualdades social e racial também não. O autor afirma que a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais importantes que influenciam a seleção para a ocupação de posições na sociedade. Para ele, a persistência histórica da discriminação racial não deve ser entendida como um simples legado do passado, mas como ferramenta que serve aos complexos e aos diversificados interesses do grupo racialmente dominante, que inclui perceber o racismo como um problema social real e atual.

Evidentemente, o Brasil é um país racista que nega o racismo e, para isso, utiliza-se do mito de democracia racial. Juntamente com a negação do racismo, o mito da democracia racial se tornou um forte instrumento ideológico que promove o discurso da meritocracia, ou seja, que para se ter “sucesso” na vida e ascensão social (como, por exemplo, para se ter dinheiro, poder, emprego, bom nível educacional, admissão em universidades), as pessoas precisam se esforçar para isso, pois o “sucesso” na vida dependeria da habilidade e do esforço de cada um. Em muitos casos, a crença na meritocracia é utilizada para justificar que a presença nas universidades do grupo dos negros é menor que o grupo dos brancos porque o primeiro grupo não se esforçou o suficiente para ingressar nessas instituições. Do mesmo modo, a crença na meritocracia justifica a evasão escolar e a evasão universitária dessa mesma população como sendo em decorrência da falta de esforço individual de cada um. Nos dois exemplos, a meritocracia é usada para negar que a entrada, a presença e a permanência do grupo dos negros em escolas e em universidades brasileiras é influenciada pelos efeitos do racismo (CHAGAS; FRANÇA, 2010; ROSEMBERG, 1987). A meritocracia, nesse sentido, é apresentada como argumento que nega a existência de eventos externos aos indivíduos, como a existência do racismo e dos efeitos que ele gera, a exemplo das desigualdades que vivem os negros, quando comparado com os brancos. Embora seja um discurso amplamente compartilhado, a crença de que o mérito determina o sucesso ou o fracasso no mundo é, como demonstram esses exemplos, amplamente falsa.

Na análise de Batista (2018, p. 2584), “a negação do racismo e a evolução do conceito de democracia racial se aperfeiçoaram com o conceito de meritocracia, segundo o qual os negros que se esforçarem poderão usufruir de direitos iguais aos dos brancos”. No entanto, essa concepção, na prática, apenas serve para a manutenção da desigualdade entre brancos e negros, que ainda persiste na sociedade brasileira.

Citemos um exemplo: se olharmos para as classes profissionais, onde estamos habituados a ver as mulheres e os homens negros? Quais os tipos de trabalhos? Qual a cor da pele que nos vem à mente quando pensamos nos profissionais de medicina do nosso país? Quantas médicas ou médicos negros você conhece? E mesmo que conheça um, você acha que a cor que representa o curso e a profissão da medicina neste país é negra? Agora torne a pensar sobre a cor daqueles homens e daquelas mulheres que acordam todos os dias de madrugada, que limpam e faxinam escritórios, ruas, casas, lojas, shoppings, que atendem nos caixas de supermercados e mercearias, que são catadores de recicláveis. Qual a cor desses homens e dessas mulheres? Diferentemente da medicina, que é um dos cursos em que mais se concentram profissionais e estudantes brancos, os negros e as negras ainda enfrentam a dificuldade para

poder entrar e terminar uma faculdade, são os grupos que estão mais presentes em cursos e trabalhos de menor status social (SANTOS, 2018). Nesse sentido, o racismo é, acima de tudo, uma questão de poder, de ideologia que serve à elite branca e que serve para hierarquizar os grupos (LIMA; VALA, 2004; MUNANGA, 1999).

Nesse sentido, o mito da democracia racial busca esconder a longa história que o Brasil tem como uma sociedade racista, e negar seus desdobramentos na sociedade atual. Atual porque a história afetou, profundamente, as relações e os processos institucionais do país. Processos que funcionam de maneira a oferecer tratamento diferenciado entre os grupos racializados, e os resultados desses tratamentos são racistas e discriminatórios.

Destaca-se, ainda, que o racismo tem sido reproduzido sistematicamente pelo processo de socialização das crianças. Escolas, famílias, pares, professores, mídias têm, cada vez mais, servido como principais agentes difusores do racismo. No próximo tópico, discute-se como o racismo tem sido socializado na escola, fazendo, conseqüentemente, com que as crianças brancas e as crianças negras aprendam e experienciem quais, supostamente, são os seus espaços na sociedade mais ampla e também no cenário escolar.

2.4 A difusão do racismo na escola

Como foi possível observar, o racismo é um fenômeno histórico e estrutural, apresentando-se até os dias atuais, marcando as relações sociais e produzindo inúmeras desigualdades contra a população negra (ALMEIDA, 2018). Por ser estrutural, a difusão do racismo se dá em diferentes e diversos espaços, desde a família, a mídia, e também a escola.

O racismo não é um fenômeno natural, ele é construído socialmente e aprendido conforme o sujeito se insere na sociedade. Nessa perspectiva, a infância tem sido percebida como um período bastante saliente na aprendizagem e na disseminação do racismo (FRANÇA, 2013). Isso porque o comportamento das crianças, na primeira infância, é baseado, sobretudo, no aprendizado e na reprodução dos conjuntos de valores, de normas, de regras e de crenças dos familiares e dos adultos que as cercam. Tal aprendizagem advém da longa trajetória de socialização que se inicia na família, na vizinhança, nos círculos de pares e nas amizades, e se prolonga até a inserção em instituições sociais, como a escola, a igreja, a mídia etc. (PEREIRA et al., 2015).

Para Gomes (2005), nenhuma criança nasce racista, ela aprende a sê-lo, diante disso cita:

[...] os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 54-55).

Os comportamentos racistas são, nessa perspectiva, aprendidos a partir dos processos de interiorização das normas e do contato com a cultura e o meio social (FRANÇA, 2013). Isso porque o comportamento das crianças, no processo da primeira infância, é baseado, sobretudo, no aprendizado e na reprodução dos conjuntos de valores, de normas, de regras e de crenças dos familiares e dos adultos que a cercam. A criança seleciona determinadas práticas e comportamentos que são valorizados e legitimados pelo seu grupo, como é o racismo. O desenvolvimento do preconceito racial nas crianças remete, portanto, às experiências de socialização que ocorrem desde o início da vida (SILVA; FRANÇA, 2016).

Em seu conceito mais amplo, a socialização é um processo longitudinal de aprendizado de códigos, de normas, de processos, de símbolos e de diversos outros elementos que possibilitam a inserção do indivíduo na sociedade. A socialização é definida por Berger e Luckmann (2004) como um processo ontogenético de transmissão dos códigos culturais de um grupo social aos indivíduos que dele fazem parte. Com a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela, a socialização permite apresentar e tornar significável o mundo social aos indivíduos que, por sua vez, interagem à medida que interiorizam as informações recebidas. Essa definição supõe considerar que a própria educação escolar recebida pela criança é extremamente significativa para seu desenvolvimento como sujeito social e para a forma que ela se relacionará consigo mesma e com os outros indivíduos.

Segundo Berger e Luckmann (2004), os processos de socialização acontecem em dois níveis: a socialização primária e a socialização secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175). Nesse tipo de socialização, estão presentes os primeiros contatos do indivíduo. A família é exemplo central desses primeiros laços, os primeiros comportamentos, o primeiro contato, as transmissões de afetos e da linguagem, que a criança ainda bebê experimenta é na família. No nível secundário, a socialização “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (ibidem, p. 175). A escola, por exemplo, é uma das instituições que vai produzir grandes vivências de socialização secundária.

Nesse sentido, é a escola um importante espaço na difusão do racismo, já que este se caracteriza como espaço de socialização secundária do indivíduo em desenvolvimento – sendo a família a primeira instância. Ou seja, a escola é um espaço onde o indivíduo adquire crenças, valores e modos culturais de comportamentos (FRANÇA, 2013). A respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo, através dos pares (crianças da mesma idade), de adultos que não pertençam a seu ambiente familiar e diversos outros meios/canais de conhecimento, o que possibilita a aquisição de outros modos de leitura do mundo (CAVALLEIRO, 2005).

Na escola, a difusão do racismo se dá de inúmeras formas. Acontece pelas transmissões diretas e indiretas da cultura, das crenças, dos valores, dos status sociais dos grupos etc. É a partir dessas transmissões que são compartilhadas mensagens que dão, por exemplo, ao negro e ao branco posições frequentemente desiguais, colocando o negro como inferior. Nesse processo, as crianças também vão aprendendo sobre essas posições e, de forma consciente e inconscientemente, internalizam quais os lugares que os grupos étnicos e raciais ocupam nesse espaço, que também reflete a sociedade fora dele (CAVALLEIRO, 2005).

Na análise de Munanga (2004), muitas vezes, a difusão do racismo na escola também ocorre em datas que deveriam se opor ao racismo, como nas datas afirmativas, quando apenas o 13 de maio e o 20 de novembro se tornam os únicos dias para se falar da história negra, com imagens marcadas pela estereotipia e caricatas, resumindo-se, quase sempre, à escravização dessa população. Ocorre quando a figura/imagem de crianças e famílias negras não estão presentes e representadas nos espaços das escolas, nos murais, no pátio, nos desenhos e nas atividades levadas pelos professores. Ainda para o autor, a difusão do racismo se dá através da ausência dos negros e de suas narrativas nos livros didáticos, ou de sua presença apenas ligada à escravização e a conteúdos caricatos, não incluindo a luta, a resistência, a cultura e o protagonismo histórico. Ocorre na ausência de histórias contadas pelos professores que apresentem para as crianças negras e brancas que todas elas podem se ver como heróis e heroínas, inteligentes e bonitas, e não apenas as crianças brancas.

A difusão do racismo também ocorre quando os agentes escolares atuam para tornar as crianças negras invisíveis e as suas demandas como algo inexistente (OLIVEIRA, 2017). Mesmo presentes, parece não ser preocupação da escola que essa população seja vítima de racismo, tanto na escola como fora dela, afinal o que a criança vivencia fora da escola também reflete as relações dentro dela. A escola, no entanto, silencia e o silenciamento funciona de modo a não tornar esses processos de discriminação visíveis, o que faz intensificar ainda mais

o racismo, podendo estar transmitindo para as crianças brancas a mensagem que elas podem ser preconceituosas e agir discriminando, já que a sua ação, por vezes, não será contestada.

Na perspectiva de Cavalleiro (2005), a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira, e silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, mas permite que cada criança construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Com efeito, as ocorrências de situações de racismo no espaço escolar, bem como, o silenciamento dos profissionais, influenciam a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e para pessoas negras. E nesses diferentes lugares, são, sobretudo, as crianças negras que estão perdendo, pois o lugar que lhes é dado é o da exclusão e o da inferioridade.

Todo esse processo de difusão do preconceito, que é certo que não ocorre apenas no espaço escolar, mas também na família, na vizinhança, na mídia e em outras instituições sociais, contribui para que a sociedade permaneça em constante desigualdade entre os grupos racializados. E no espaço escolar, enquanto toda a comunidade da escola não se posiciona para enfrentar o racismo, ela continua contribuindo de maneira a legitimá-lo, servido como solo fértil onde a difusão do racismo e de diversas manifestações de preconceito e de discriminação acontecem.

Para França (2017), é importante que a escola não se isente da responsabilidade pela superação do racismo. Segundo a autora, é imprescindível que, no processo de socialização, a escola atue transmitindo significados que envolvam a promoção do respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças. Ao invés de serem ensinadas a desvalorizar determinados grupos e a depreciá-los por suas características, a escola precisa ensinar o respeito e a aceitação das diferenças, fazendo com que outras relações possam nascer desse processo.

Conforme Cavalleiro (2006), um passo inicial para trabalhar o racismo na escola é entender como esse problema se organiza na sociedade e reconhecer como ele se apresenta no espaço da escola, sendo fundamental compreender como ele age e de seus efeitos na trajetória escolar das crianças. Para tanto, o próximo capítulo buscará se debruçar sobre a análise dos efeitos do racismo nas crianças no contexto escolar, através de uma revisão sistemática da literatura sobre estudos já publicados no Brasil a respeito de como o racismo tem agido sobre a trajetória escolar das crianças e de como a escola tem contribuído para isso. Esse capítulo desponta da necessidade de reconhecermos como o racismo tem se estruturado na instituição escolar e de como as crianças têm sido atingidas por esse fenômeno.

CAPÍTULO 2: EFEITOS DO RACISMO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: O objetivo deste artigo foi realizar uma revisão sistemática de estudos com foco nos efeitos do racismo em crianças no contexto da escola. Foi realizada uma busca nas bases de dados SciELO, Periódicos Capes, Base Digital de Teses e Dissertações e Google Acadêmico, utilizando os termos “racismo”, “escola” e “educação”, tomando-se as crianças como foco. O banco final incluído na análise foi constituído por 34 estudos empíricos (16 artigos, 12 dissertações e 6 teses), publicados desde 1999. Os estudos revelam efeitos nocivos do racismo nas crianças negras, principalmente no desenvolvimento da identidade e autoconceito negativo, na baixa autoestima e no fracasso escolar. Poucos elogios, carinho e aproximações às crianças negras marcam as reações do professor e da escola, que, ao produzir tratamento diferenciado entre as crianças, privilegiam as crianças brancas e desconsideram a existência das crianças negras. O número relativamente baixo de estudos sugere que mais pesquisas sobre o fenômeno do racismo com foco em crianças no contexto da escola são necessárias, além disso, é urgente que algumas medidas sejam empreendidas visando a redução do racismo na escola.

Palavras-chave: Criança. Educação. Racismo na escola.

INTRODUÇÃO

O Brasil registra elevados índices de desigualdade social, educacional e econômica relacionados à cor da pele (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2013). Apesar disso, o país ainda não superou a crença de que a população vive numa “democracia racial”, de suposta miscigenação harmoniosa, cordial e isenta de conflitos. Tal pressuposto sugere que existe um sistema desprovido de qualquer barreira para a igualdade, ao afirmar que as oportunidades são iguais para todos. Florestan Fernandes (1920-1995) foi um importante nome na desconstrução desse pensamento, ele afirmou que a “democracia racial” é um mito ideológico criado pela elite dominante que atua para esconder as desigualdades produzidas pelo racismo no país (FERNANDES, 1965).

Pode-se definir o racismo como uma ideologia baseada na falsa crença da existência de diferentes raças humanas (MUNANGA, 2004). Essa crença acabou por produzir na sociedade hierarquias entre os grupos racializados, dos quais destacam-se os brancos e os negros. Sendo que, na prática, esse fenômeno faz com que a sociedade se organize de forma a privilegiar os brancos e a excluir e discriminar os negros (MUNANGA, 2004; LIMA; VALA, 2004). Intimamente relacionados ao racismo, encontram-se os processos de preconceito e

discriminação. O preconceito define-se como uma atitude negativa e hostil contra um indivíduo ou todo o seu grupo por ele ser considerado desagradável e possuir traços negativos que são atribuídos a esse grupo (ALLPORT, 1954). A expressão do preconceito no campo da ação é a discriminação, que pode ser definida como um comportamento ou conjunto de ações que impede que determinados indivíduos ou grupos gozem dos seus direitos individuais e sociais, também pelo fato de possuírem certas características consideradas desagradáveis ou por serem membros dos referidos grupos (ALLPORT, 1954).

O racismo, o preconceito e a discriminação afetam as pessoas de diferentes formas, e nas crianças podem ter consequências muito preocupantes. É amplamente reconhecido que crianças e adolescentes são vulneráveis aos efeitos nocivos do racismo, com consequências tanto na infância quanto ao longo da vida (PRIEST et al., 2014). Estudos mostram que crianças e jovens de grupos minoritários, que mais frequentemente experimentam racismo e discriminação racial, apresentam mais sintomas de depressão (PACHTER; BERNSTEIN; SZALACHA; COLL, 2010), solidão (PRIEST et al., 2014) e expressão de raiva (STEVENSON; ARRINGTON, 2009). Outros estudos mostram os efeitos nocivos do racismo na construção da baixa autoestima e identidade negativa (FRANÇA; MONTEIRO, 2002) e na assimilação de sentimentos de inferioridade (SOUZA, 2005). Esses estudos demonstram que a escola é um dos principais espaços onde o racismo se apresenta e produz sérias consequências.

Para a Unicef (2010), o racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de crianças e adolescentes negros. Devido a este fato, mais recentemente, é possível perceber um crescimento de investidas no país visando sua superação, virando pauta de debates e de políticas públicas, especialmente na criação de políticas educacionais, como se pode verificar nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, através das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar. Contudo, este enfrentamento ainda tem se mostrado tímido diante das grandes disparidades que vivem os brancos e negros no país. Na escola, por exemplo, intervenções visando superar o racismo têm partido meramente da iniciativa de pessoas isoladas (professores ou pesquisadores). Ou seja, apesar da confirmação de que o racismo é um problema cujos impactos causam danos psicológicos e sociais, pouco tem sido feito para reduzir os seus efeitos na escola (ver CARVALHO; FRANÇA, 2019).

Ao passo em que pouco é feito para reduzir a exposição de crianças ao racismo no ambiente escolar, pesquisas mostram as consequências desse fenômeno ao observar que as taxas de analfabetismo no Brasil se dão mais na população negra e o número líquido de presença dessa população nas escolas é menor do que o de brancos (Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios [PNAD], 2013). Os dados da PNAD de 2016 mostram que, no Brasil, 2.802.258 crianças e adolescentes, de 4 a 17 anos, estão fora da escola, sendo que 36% são brancas e a grande maioria, 64%, são pretas e pardas. Outro dado, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, é de que somente 4,34% da população negra do Brasil, entre 15 e 24 anos, possuem o ensino superior completo. Todas essas desvantagens evidenciam como o racismo coopera em uma trajetória de ensino (nos mais diferentes níveis – infantil, médio e superior) mais curta e acidentada para os alunos negros, que são estruturalmente excluídos do sistema de ensino.

Conforme Munanga (2005), a manifestação do racismo no interior das escolas marca de tal forma a vida das crianças negras que o espaço escolar, por vezes, é visto por elas como sendo hostil e desanimador. Para o autor, no interior das escolas, a concretização do racismo se apresenta de múltiplas formas, inclusive em datas importantes que têm o objetivo de combater o racismo, tais como: nas datas afirmativas, quando o 13 de maio e o 20 de novembro se tornam os únicos dias para se falar da história negra, com imagens, muitas vezes, caricatas, se resumindo à escravização dessa população; nas datas comemorativas, quando a figura/imagem de crianças e famílias negras não estão presentes; nos livros didáticos, pela ausência do grupo dos negros em suas páginas ou pelas presenças subalternas dessa população, marcada pela estereotipia; na ausência de histórias contadas pelos professores sobre a luta, a cultura e o protagonismo histórico do povo negro.

Consequentemente, o racismo na escola pode fazer com que a criança negra desenvolva sentimentos negativos em relação ao próprio ambiente escolar, podendo sentir que ela não é aceita naquele espaço, ao perceber que os atos racistas são ignorados, as vezes legitimados, naturalizando a condição do grupo, devido ao silêncio escolar (CAVALLEIRO, 2005). Como efeito, a criança pode se sentir indefesa, experiências de racismo podem imobilizá-las, e, por vezes, fazê-las acreditar que o racismo é um problema sem solução.

Em vista disso, é necessária uma maior atenção para compreender o impacto desse fenômeno em contextos importantes da vida das crianças, como é o caso da escola. Afinal, é nesse espaço que elas passam a maior parte do seu tempo, interagindo com os pares e com os adultos, mas é também o cenário mais comum no qual experimentam racismo (CARVALHO; FRANÇA, 2019). É importante, nesse sentido, que estudos sejam feitos com o objetivo de verificar quais os achados da literatura científica brasileira até o atual momento sobre como as diversas experiências de racismo em crianças no contexto das escolas afetam suas trajetórias escolares e de vida. Em razão disso, um estudo de revisão sistemática com esse foco é necessário, dada a sua importância e inexistência de revisões publicadas.

Com base no exposto, o presente artigo teve por objetivo realizar uma revisão sistemática de estudos brasileiros sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças. Mais especificamente, este artigo analisa os principais objetivos trazidos pelos estudos e seus principais resultados. Afinal, quais os efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças brasileiras? Como agem as escolas na difusão do racismo?

Este artigo será útil para que pesquisadores, professores e leitores em geral encontrem um material que integra o estado da arte das publicações sobre os efeitos do racismo na escola e se constitui num trabalho reflexivo e crítico sobre os achados dos materiais encontrados. Deste modo, este trabalho contribui no sentido de ampliar o conhecimento acerca das questões das relações étnico-raciais no Brasil. Por fim, é importante considerar que para enfrentar e reduzir os efeitos do racismo na escola, é necessário, inicialmente, conhecer como ele se manifesta e os impactos que ele promove na comunidade escolar.

MÉTODO

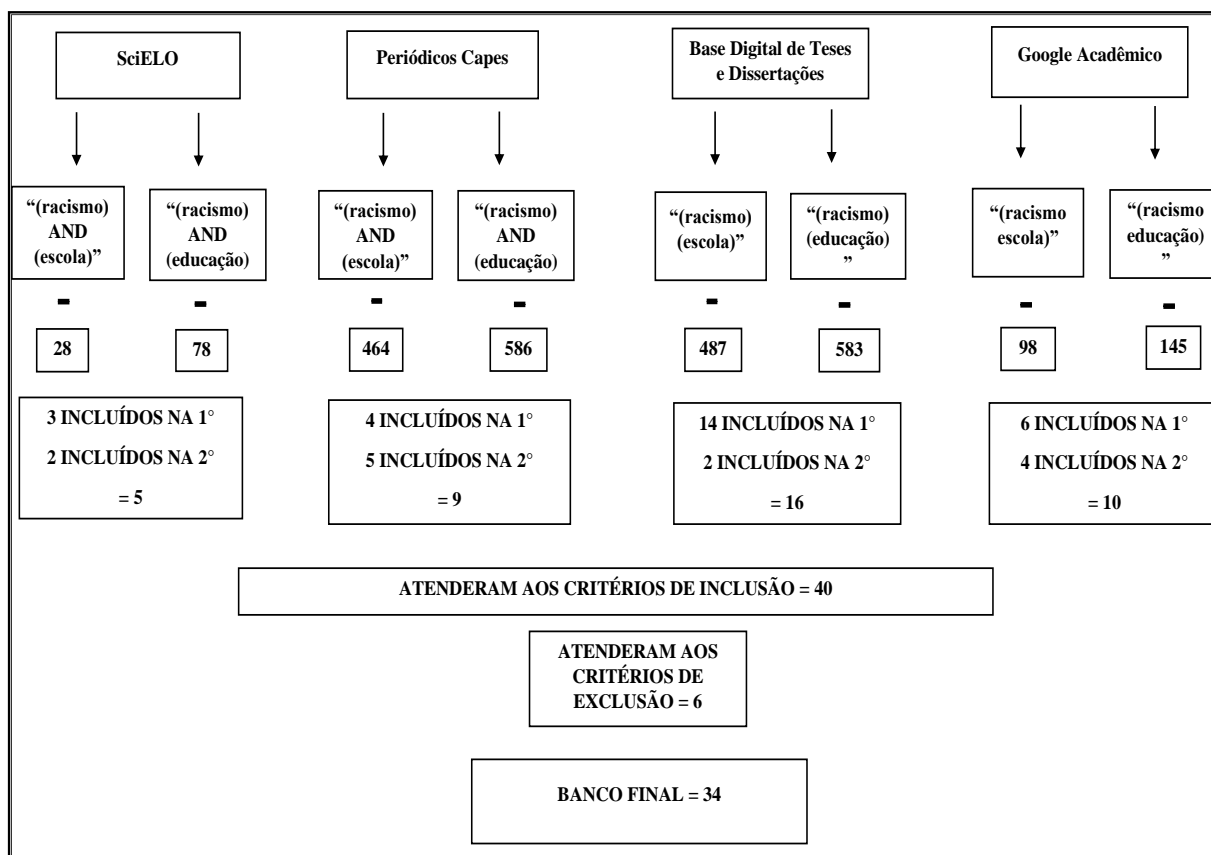
Foi realizada uma busca nas bases de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online), Periódicos Capes, Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico. A consulta foi feita no mês de outubro de 2018, a partir dos descritores “racismo”, “escola” e “educação”. Tendo conhecimento que muitos textos utilizam “escola” e “educação” como palavras similares e a opção de busca por operadores booleanos não ser possível em todas as bases de dados, optou-se por padronizar fazendo duas buscas em cada base, a primeira utilizando os descritores “racismo” e “escola” e a segunda “racismo” e “educação”. Assim, foi possível ampliar o acesso ao maior número de estudos. Nesse processo, a segunda busca serviu para selecionar publicações que não apareceram na primeira consulta, sendo estes inseridos no artigo quando atendidos os critérios de inclusão. Nas duas primeiras bases, SciELO e Periódicos Capes, os termos de busca com operadores booleanos foram “racismo AND escola” na primeira busca e “racismo AND educação” na segunda. Na BDTD, não se valendo de operadores booleanos, a busca utilizou os termos “(racismo)” “(escola)” na primeira busca e “(racismo)” “(educação)” na segunda. Por fim, no Google Acadêmico, também sem a utilização de operadores booleanos, os termos descritos no título foram “escola racismo” na primeira busca e “racismo educação” na segunda. Optou-se por não delimitar em nenhuma das buscas o período de publicação e idioma dos estudos, assim não se correu o risco de excluir estudos importantes em virtude apenas da data de sua divulgação e idioma.

Após esse primeiro processo, foram aplicados cinco critérios de inclusão dos estudos: (1) ter como objetivo principal analisar as relações étnico-raciais na educação escolar de crianças; (2) apresentar resultados que demonstram efeitos, prejuízos e/ou danos do racismo nesse público; (3) ser estudo brasileiro; (4) ter estudo empírico e (5) ser artigo, dissertação ou tese. Para checagem dos critérios de inclusão, foram analisados título, resumo e palavras-chave dos estudos.

Logo depois, dois critérios de exclusão foram aplicados: (1) estudos duplicados entre as bases de dados, ou seja, de uma base para outra. Em seguida, foram recuperados os textos completos dos estudos selecionados e submetidos a uma nova seleção. Após, (2) foram excluídos os artigos, teses ou dissertações que apresentavam apenas o resumo e não tinham o texto completo disponível na internet.

A busca inicial na base de dados da SciELO gerou um total de 28 publicações, quando se buscou por “(racismo) AND (escola)”, e 78 quando se buscou por “(racismo) AND (educação)”. Atenderam aos critérios de inclusão 3 na primeira busca e 2 na segunda, totalizando 5 estudos incluídos. No Periódicos Capes, os resultados encontrados para “(racismo) AND (escola)” foram 464 publicações, quando se buscou por “(racismo) AND (educação)” o número foi de 586. Atenderam aos critérios de inclusão 4 na primeira busca e 5 na segunda, totalizando 9 estudos incluídos. A pesquisa na BDTD resultou no total de 487 quando se buscou por “(racismo) (escola)” e 583 quando buscado por “(racismo) (educação)”. Desses, 14 atenderam aos critérios de inclusão na primeira busca e 2 atenderam na segunda, totalizando 16 estudos incluídos. No Google Acadêmico, 98 publicações foram encontradas quando se buscou por “racismo escola” e 145 quando buscado por “racismo educação”. Desses, 6 atenderam aos critérios de inclusão na primeira busca e 4 atenderam na segunda, totalizando 10 estudos incluídos. Ao todo, 40 estudos atenderam aos critérios de inclusão (SciELO: 5, Periódicos Capes: 9, BDTD: 16, Google Acadêmico: 10). Dos 40 estudos incluídos, 6 atenderam aos critérios de exclusão: 5 por serem materiais duplicados entre as bases e 1 por não está disponível na internet o texto completo (ver figura 1). Restaram, portanto, 34 estudos, os quais foram incluídos na análise principal deste artigo e estão presentes no quadro 1.

Figura 1. Fluxograma de seleção inicial da busca.



Fonte: elaboração do próprio estudo (2020).

Quadro 1 – Dados por autor/tipo de produção, título e objetivos dos estudos encontrados

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
Aguiar (2008) - Dissertação	Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares	Analisar o que falam garotos e garotas pobres e/ou negro(a)s acerca da discriminação, do tratamento desigual e das práticas de exclusão vivenciadas na escola.
Alves (2014) - Artigo	A construção da identidade das crianças Afrodescendentes na escola	Discutir os processos de construção de identidade negras afrodescendente na escola.
Amaral (2013) - Tese	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Analisar interferências nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas.
Bastos (2015) - Artigo	“Eu nasci branquinha”: Construção da identidade negra no espaço escolar	Refletir sobre o papel da escola no processo de construção das identidades de gênero e raça.
Carvalho (2005) - Artigo	Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos	Compreender os processos que têm conduzido crianças a um pior desempenho escolar, em especial os meninos negros.
Castelar <i>et al.</i> (2015) - Artigo	Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras	Abordar o brincar e o brinquedo na constituição da mulher negra pelas práticas educativas escolares, no ensino básico, público e privado.
Cavalleiro (1999) - Artigo	O processo de socialização na educação infantil: A construção do silêncio e da submissão	Compreender a socialização no que tange às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar.

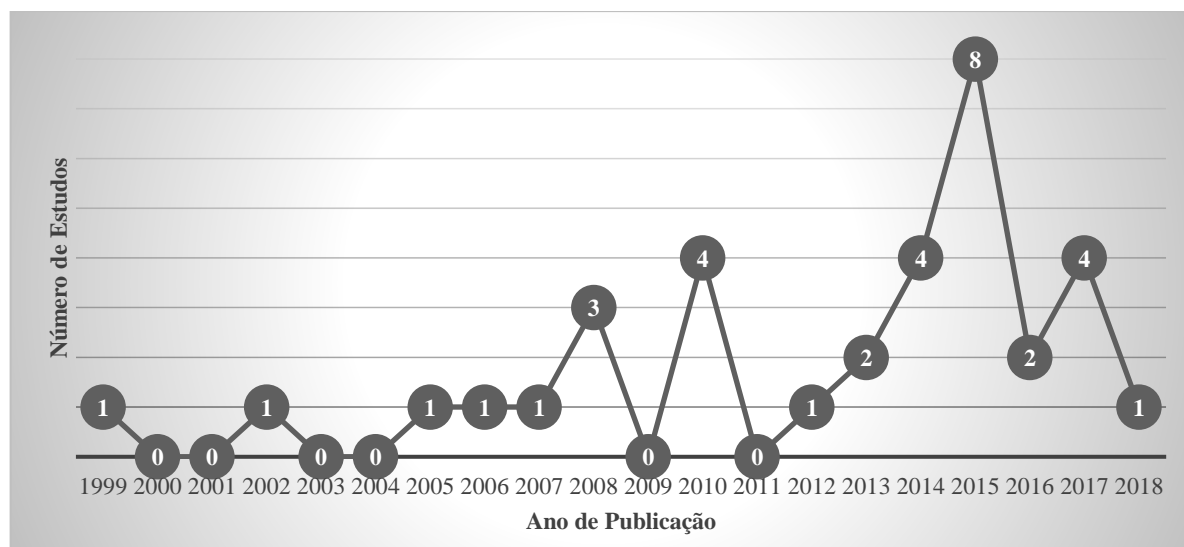
Chagas & França (2010) - Artigo	Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe	Verificar os efeitos perniciosos provocados pelo preconceito racial no processo educativo.
Chisté (2015) - Artigo	“Eu queria ser branco”: reflexões que transbordam as linhas de existência da criança negra	Refletir sobre a maneira como as crianças negras presentes no espaço escolar estão experienciando seus processos de constituição identitários.
Cruz (2008) - Dissertação	Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades	Compreender como as crianças percebem, na escola, as relações étnico-raciais por meio do currículo experienciado.
Cruz (2014) - Artigo	Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças.	Focar nas interseções entre as expressões da discriminação racial, as concepções de masculinidade e feminilidade e o pertencimento de sexo entre crianças.
Farias (2016) - Dissertação	“Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	Compreender as relações entre as crianças e observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância.
Fasson (2018) - Dissertação	Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo	Tem como objeto de estudo as relações raciais na infância no ambiente escolar.
Feitosa (2012) - Dissertação	Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras	Investigar as representações sociais que a criança negra tem acerca da escola, bem como compreender a construção de sua identidade e sua integração no espaço escolar.
França (2017) - Artigo	Discriminação de crianças negras na escola	Analisar o papel do professor no processo de discriminação de crianças negras.
Gaudio (2015) - Artigo	Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: Olhar sobre a perspectiva das crianças	Investigar questões que envolvem os cabelos das meninas e dos meninos que frequentam um espaço de educação infantil pública.
Guizzo <i>et al.</i> (2017) - Artigo	Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças	Discutir e problematizar como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas e reiteradas cotidianamente no ambiente da educação básica.
Lins Rodrigues (2013) - Tese	Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural	Examinar a presença do racismo e identificar a geração dos dispositivos de invisibilização de certos corpos e culturas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
Lopes (2014) - Tese	“Infâncias capturadas” e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar	Compreender as dinâmicas em torno da “Captura” e encaminhamento das crianças ao Conselho Tutelar e das trajetórias das crianças negras nessas instituições.
Martins (2006) - Dissertação	A Identidade de meninas negras: o mundo do faz de contas	Observar como meninas negras constroem sua identidade.
Martins (2017) - Tese	O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche	Analisar a influência do processo de branqueamento nas práticas pedagógicas na pequena infância.
Nunes (2017) - Tese	Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)	Estudar as culturas e relações de crianças negras com os adultos.
Oliveira & Abramowicz (2010) - Artigo	Infância, raça e "paparicação"	Analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial.
Rocha (2015) - Tese	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola	Compreender como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola.
Santiago (2014) - Dissertação	“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e	Apresentar o impacto da racialização sobre a construção das culturas infantis e debater a

	racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil	presença de mecanismos racistas na educação infantil.
Santiago (2015) - Artigo	Creche e racismo	Debater a presença de mecanismos racistas na educação infantil, primeira etapa da educação básica.
Santos (2008) - Dissertação	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra.	Identificar como se constrói e se afirma a identidade étnica da criança negra na inter-relação escola, família e comunidade quilombola.
Sarzedas (2007) - Dissertação	Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola	Conhecer a visão que se tem da criança negra no espaço escolar.
Silva (2002) - Dissertação	Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra	Compreender como os mecanismos de construção e sustentação da ideologia do racismo ainda se mantêm fortalecidos através das relações educativas.
Silva (2010) - Dissertação	Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças	Investigar concepções de si, crenças e valores relativos a questões identitárias e a diferenças étnico-raciais.
Silva (2015) - Artigo	As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação	Refletir sobre as representações sociais acerca das crianças negras na educação infantil e os mecanismos de discriminação racial existentes nesta instituição.
Souza (2010) - Dissertação	Entre a Escola e a Religião: Desafios para as crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte.	Compreender significados e sentimentos que as crianças candomblecistas constroem sobre as suas experiências escolares.
Trinidad (2015) - Artigo	Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares	Discutir a identificação étnico-racial a partir das falas de crianças e demonstrar que critérios e valores sociais, baseados no racismo, levam crianças negras a negarem seus próprios corpos.
Trinidad (2016) - Artigo	Construção da identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer?	Analisar a constituição da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares.

Fonte: elaboração do próprio estudo (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observou-se que a publicação de trabalhos empíricos com foco no racismo e de seus desdobramentos na educação escolar de crianças é relativamente recente, 1999 foi o ano do estudo mais antigo encontrado, dentro dos formatos dos critérios de inclusão e bancos de busca dessa revisão. É possível que isso tenha a ver com a popularização da internet, não havia antes artigos publicados online. Em 2015 as publicações atingiram o número máximo de trabalhos com esse foco, 8 estudos foram encontrados, tendo uma queda significativa no ano seguinte, em 2016. No ano atual, foi encontrado apenas 1 estudo. Observa-se que poucas publicações são feitas anualmente com foco nesse problema de pesquisa, sendo raro antes de 2004, elevando-se com o passar dos anos, ainda que de maneira tímida, mas apresentando uma queda significativa após o ano de 2015, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2. Número de estudos publicados por ano.

Fonte: elaboração do próprio estudo (2020).

Verificou-se que os 34 estudos foram publicados em português. Dos quais, 16 são artigos, 12 são dissertações e 6 são teses. Há uma predominância de estudos originados da área da Educação ($n= 28$), mas também foram encontrados estudos desenvolvidos na área da Psicologia ($n= 5$) (a saber, CASTELAR et al., 2015; CHAGAS; FRANÇA, 2010; FRANÇA, 2017; SARZEDAS, 2007; SILVA, 2010) e da Sociologia ($n= 1$) (a saber, FASSON, 2018). As áreas foram verificadas no próprio arquivo publicado. Quando esta informação não estava presente, a área foi verificada por meio do programa onde o estudo foi desenvolvido ou por meio do currículo do autor/autora do estudo.

Dos 34 estudos, 33 investigaram os efeitos do racismo direcionado a crianças negras. Somente um estudo procurou investigar o racismo direcionado a crianças de candomblé (a saber, Souza, 2010). Não se encontrou estudos sobre racismo com foco em crianças indígenas, ciganas ou judias, por exemplo. Apesar das crianças brancas também comporem a amostra de alguns dos estudos, em nenhum deles se identificou efeitos do racismo nessas crianças, ao contrário, evidenciou-se que o racismo na escola reforça a desigualdade de status entre negros e brancos no Brasil. Além de crianças (com idades entre 0-12 anos), pesquisas também foram feitas tendo como amostra professores. Dos quais, 3 estudos foram realizados exclusivamente com esse público (a saber, CASTELAR et al., 2015; FRANÇA, 2017; SILVA, 2002).

Partindo do objetivo do presente trabalho que buscou realizar uma revisão sistemática da literatura dos estudos sobre os efeitos do racismo na trajetória escolas das crianças brasileiras, foi realizada uma categorização fundamentada pela análise de conteúdo de Bardin (2011). A partir de uma análise qualitativa dos títulos, objetivos e dos principais achados dos

34 estudos, constatou-se a existência de sete categorias temáticas, são elas: (1) construção da identidade negra; (2) branqueamento; (3) racismo e intersecções; (4) racismo religioso; (5) fracasso escolar; (6) atitude dos professores e (7) discurso de suposta igualdade.

Construção da identidade negra

A constituição da identidade da criança negra foi o tema mais explicitado pelos estudos. Dos quais, 14 demonstraram que o racismo tem atingindo negativamente a construção da identidade das crianças negras (a saber, ALVES, 2014; AMARAL, 2013; BASTOS, 2015; CAVALLEIRO, 1999; CHISTÉ, 2015; FEITOSA, 2012; GAUDIO, 2015; MARTINS, 2006; SANTIAGO, 2014; SANTIAGO, 2015; SANTOS, 2008; SILVA, 2010; TRINIDAD, 2015; TRINIDAD, 2016). Para esses estudos, a supervalorização do ser branco e a inferiorização do ser negro forte impacto na construção negativa da identidade das crianças, que ao perceber a diferença nos tratamentos dos grupos e se reconhecendo como pertencente ao grupo desvalorizado na e pela escola, a criança negra vai sendo afetada, algumas adotam sentimentos negativos em relação às suas características físicas (cor da pele, cabelo, traços do rosto etc.) e a se sentir inferior.

Sobre isso, destacamos a pesquisa de Cavalleiro (1999), que observou que a escola se mostra como um contexto bastante perverso, no qual crianças negras estão internalizando conteúdos que contribuem de forma negativa para a construção de sua identidade. Segundo esse estudo, tal problema surge porque as crianças negras vivenciam um espaço que as discrimina e as humilha, tornando-as alvos de seus colegas brancos, por apelidos e palavras depreciativas, sendo excluídas também por parte de seus professores, que se omitem nas situações de discriminação. O depoimento de uma menina negra elucida: “(...) *de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingaram de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada.*” (CAVALLEIRO, 1999, p. 49). A autora afirma que as experiências vividas na escola, marcadas por essas e outras humilhações, contribuem para condicionar as crianças negras ao fracasso, à submissão e ao medo. Assim, para a criança negra, torna-se difícil a construção de uma identidade positiva. Segundo esse estudo, o efeito do racismo nas crianças pode conduzir ao desenvolvimento de uma baixa autoestima e de um autoconceito negativo. Simultaneamente, a criança branca é levada pela escola a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe legitimidade dessa premissa.

O estudo de Santos (2008), pesquisando os efeitos do racismo em crianças negras quilombolas, também identificou a construção negativa das identidades dessas crianças. Examinou-se que o racismo na escola dificulta a construção identitária positiva das crianças negras quilombolas. Identificou-se que a escola não contribuía para uma representação positiva da identidade das crianças quilombolas, posto que não se trabalhava a história local do quilombo. Ao contrário, aplicava-se um currículo que tinha como parâmetro de humanidade a identidade branca e não qualificava os profissionais da educação no que concerne às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas).

Apesar da escola ser um lugar privilegiado na construção da identidade e na socialização das crianças, esse não é um privilégio vivenciado por todas elas da mesma forma. A percepção negativa de si mesma, ou seja, a construção da identidade inferiorizada, demonstra que é também a escola um lugar de conflito e sofrimento.

Branqueamento

Os estudos de Martins (2017), Oliveira e Abramowicz (2010), Santiago (2014) e Silva (2015), revisados neste artigo, demonstram a presença marcante de uma pedagogia do branqueamento nas escolas que, organizada em todos os espaços da escola, é pautada em um ideário que valoriza a "branquitude normativa", atuando na preferência, por parte de adultos e crianças, pelo padrão branco (a cor da pele, tipo de cabelo e estrutura facial).

O ideal de beleza branco reproduzido na escola também corrobora para a não aceitação das crianças negras com a cor de sua pele e os seus cabelos crespos, causando nessas crianças descontentamento, insatisfação e baixa autoestima, como identificado nos estudos de Gaudio, (2015), Trinidad (2015) e Trinidad (2016).

Gaudio (2015) analisou em seu estudo as questões que envolvem os cabelos das meninas e dos meninos que frequentam um espaço de educação infantil. As crianças revelaram que a aparência física é um elemento central na organização de suas relações escolares, uma vez que privilegia características como a cor da pele branca, a forma do corpo magro e os tipos de cabelos lisos como padrão de beleza para suas interações. Neste último, o cabelo, foi observado o descontentamento de algumas crianças perante seus tipos de cabelos. Essa ocorrência foi constatada no grupo de crianças que possuíam traços de origem africana, os quais apontavam concepções negativas acerca de seu pertencimento étnico-racial.

O estudo de Trinidad (2016) também identificou tais efeitos em crianças pequenas, com idade pré-escolar, tanto em meninas quanto em meninos, as observações a seguir exemplificam algumas das situações:

“Eu queria ser com o cabelo ‘sem ser enrolado’” [...] “Eu queria que os meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Querida, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele”. (Thamires Hélia, filha de mãe branca e pai sem identificação). (TRINIDAD, 2016, p. 5).

“O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Eu queria que meu pai ‘nascesse’ branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia” branca! Querida toda a minha família branca” (Luiz Gabriel, filho de mãe morena, pai não identificado). (TRINIDAD, 2016, p. 5).

Entre as crianças pesquisadas pela autora, que se autoidentificaram como negras, poucas não demonstraram vontade de ser diferente. Na maior parte dos casos, o reconhecimento, por parte das crianças, que elas detinham de traços negros, resultava em sofrimento e na negação de seus corpos.

Outros estudos também identificaram que as crianças negras expressam a preferência pelos atributos físicos dos brancos, assim como o desejo em modificar suas próprias características, sobretudo a tonalidade da pele e os cabelos (a saber, AMARAL, 2013; BASTOS, 2015; CASTELAR *et al.*, 2015; CHISTÉ, 2015; CRUZ, 2014; FARIAS, 2016; FASSON, 2018; FEITOSA, 2012; GAUDIO, 2015; GUIZZO *et al.*, 2017; MARTINS, 2006; SARZEDAS, 2007; TRINIDAD, 2015; TRINIDAD, 2016). Segundo esses estudos, a valorização da branquitude na e pela escola é motivador para que as crianças negras expressem tais desejos, que submetidas à exclusão e ao desprezo escolar expressam desconforto em relação a seu pertencimento étnico-racial.

O desejo de ter uma pele branca e um cabelo liso reflete na criança negra a constante idealização do que é supostamente ser belo. Isto porque, geralmente, as crianças negras não se veem representadas positivamente nas escolas, em todo o contexto escolar: nos brinquedos, nos livros, nos discursos ditos e não ditos. Como observado no estudo de Lins Rodrigues (2013), a escola age a partir de um processo de invisibilização e negação da negritude e cultura afro. Assim, o racismo na escola influencia de forma que as crianças e os jovens negros tenham seus traços, histórias e culturas não representadas ou, por vezes, representadas de maneira equivocada e estereotipada, reforçando o racismo. A invisibilização e falta de

representatividade positiva do negro pode fazer com que as crianças negras não se vejam como integrantes desse espaço e da sociedade como um todo, pois ao invisibilizar o grupo e a cultura negra, estão os alunos negros sendo invisibilizados.

Racismo e intersecções

A intersecção raça e gênero tornam os efeitos do racismo ainda mais cruéis. Isso foi o que identificou 5 dos 34 estudos selecionados nesta revisão (a saber, CASTELAR *et al.*, 2015; CRUZ, 2014; GUIZZO *et al.*, 2017; MARTINS, 2006; NUNES, 2017). O padrão de beleza exigido frente à estética dominante de cor da pele, textura dos cabelos, beleza e peso, também atravessam o contexto escolar e resultam no aumento do sofrimento para as meninas negras. Foi identificado ainda uma cobrança por parte dos adultos com relação às meninas negras para que demonstrassem maior controle sobre suas emoções (tristeza, alegria, choro, medo...) (NUNES, 2017). Isso está relacionado ao estereótipo de que mulheres negras são fortes por “natureza”, desde cedo suas emoções são passíveis de controle.

Brincadeiras e brinquedos também revelam a atuação do racismo na infância. O estudo de Castelar *et al.* (2015), também incluído nesta revisão, examinou a influência dos brinquedos e do brincar na vida de mulheres educadoras negras pelas práticas educativas escolares. A autora elucida que o brinquedo e a brincadeira aparecem como analisadores do racismo e estereótipo de gênero na educação escolar, implicando no sofrimento das crianças meninas negras. Dentre eles estão as bonecas loiras de cabelos compridos que aparecem como objeto de desejo da criança. O brinquedo, ao modular os padrões estéticos e comportamentais da sociedade a partir de um modelo universal – a da boneca branca – limita as possibilidades de identificação das crianças não-brancas. Como efeito, a construção da identidade da criança negra nas escolas, em que o brinquedo assume um lugar importante, é conflituosa por ela não se ver representada e nem se reconhecer nesses brinquedos. As autoras chamam atenção para os processos de branqueamento e negação da negritude que ainda continuam existindo na vida de crianças brasileiras, em variadas situações, incluindo a falta de representatividade e das crianças negras nos brinquedos e nas brincadeiras no espaço escolar.

A intersecção raça e classe também marca a trajetória escolar de crianças negras e pobres, é o que mostra o estudo de Aguiar (2008). Nesse estudo, foi observado que as crianças percebidas como pobres e pretas, por terem pele mais escura, eram vítimas de tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos por parte das outras crianças. As crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida, e eram culturalmente menos

valorizadas, não eram aceitas nos grupos de trabalhos na sala de aula. Já as interações professor/aluno negro eram pautadas por atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico.

Outro estudo que demonstra um quadro instigante dos efeitos do racismo interseccionado com a classe foi o de Lopes (2014), observando encaminhamentos feitos pela escola para o conselho tutelar. O estudo identificou que nesses encaminhamentos as crianças negras e pobres são vítimas de racismo institucional por partes da escola, bem como do conselho tutelar. Segundo o estudo, a própria judicialização dessas crianças, que são em sua maioria negras, já é um indicador de discriminação racial. O estudo observa a ausência de análise e reflexão crítica dessas duas instituições das razões pelas quais são as crianças negras aquelas submetidas a esse processo, isso porque, muita das vezes, tanto a escola quanto o conselho tutelar não consideram a questão racial como um indicador dos encaminhamentos.

Racismo religioso

O único estudo encontrado que levantou a discussão sobre efeitos do racismo em crianças candomblecista foi o de Souza (2010). O estudo buscou compreender significados e sentimentos que as crianças candomblecistas constroem sobre as suas experiências escolares, demonstrando em seus achados que as crianças candomblecistas, por seu pertencimento religioso, são vítimas de discriminação racial. A autora destaca que a intolerância religiosa contra o candomblé e religiões de matriz africana é mais um mecanismo de reprodução da ideologia do racismo. Foi identificado nesse estudo que crianças candomblecistas têm vivido sua trajetória escolar de maneira afetada e a causa das discriminações são percebidas como racismo religioso. Segundo esse estudo, os efeitos para as crianças candomblecistas no universo escolar provocam nelas sentimentos negativos, em sua maioria, com relação à escola: desgosto quanto às piadas raciais, tristeza, mágoa, medo da rejeição, vergonha com relação à sua identidade religiosa, baixa autoestima, omissão, desinteresse pelo universo escolar, o que, para o estudo, provoca baixo empenho, repetência e evasão.

A análise feita no estudo sobre o ensino vivenciado pelas crianças candomblecistas conclui que elas são vítimas de racismo na escola, através dos seus professores, colegas, materiais didáticos e por outras práticas educativas. Além disso, foi identificado que o ensino religioso praticado pela escola se constitui como mais um espaço para a prática de discriminações múltiplas e intolerâncias religiosas, ao promover apenas a religião cristã. Souza (2010) identificou ainda que os professores não possuíam formação que os habilitem a ministrar

a disciplina de ensino religioso. Concluindo que, o ensino religioso na escola, quando não baseado no ensino plural e respeito às religiões de matrizes africanas, constitui-se como mais um espaço para a prática de racismo religioso.

Desempenho e Fracasso escolar

Dois estudos encontrados nesta revisão analisam os efeitos do racismo como motivador do desempenho e fracasso escolar na trajetória das crianças negras (a saber, CARVALHO, 2005; CHAGAS; FRANÇA, 2010). O percurso tortuoso que vivenciam as crianças negras corrobora para uma trajetória escolar mais longa e acidentada que a das crianças brancas, aponta os resultados de Chagas e França (2010). As autoras desse estudo analisaram os históricos escolares de 40 alunos cursando a 5ª série, sendo crianças brancas, pardas e negras, através de indicadores como aprovação, reprovação, repetência, evasão e defasagem idade-série. Os resultados indicam que pardos e negros se encontram em situação de desvantagem, pois a trajetória escolar deles é mais longa e acidentada que a de brancos. Para as autoras, o percurso escolar tortuoso, pelo qual a criança negra passa, gera certo descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos. Já no estudo de Carvalho (2005), realizado com crianças e professoras de 1ª a 4ª séries, foi constatado que as professoras tendem a perceber como mais brancas as crianças com melhor desempenho, bem como avaliam com maior rigor os meninos percebidos como negros. A atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, mas também seu desempenho escolar.

O desempenho escolar também passa pelo recebimento de notas atribuídas pelos professores nas avaliações que os alunos fazem na escola. França (2017) observou a presença da discriminação da criança negra na nota atribuída pelos professores quando avaliadas redações feitas supostamente por crianças brancas ou crianças negras, em um estudo experimental. Foi solicitado aos participantes que avaliassem uma redação feita por um aluno escolhido ao acaso, indicando uma nota (de 0 a 10) para o seu desempenho. Anexo à redação havia a fotografia de uma criança que, em uma condição, era negra e, em outra, era branca e aparentava 8 anos e meio de idade. As análises realizadas demonstram que os professores atribuem notas mais elevadas à criança branca do que à criança negra. O estudo chama a atenção para os efeitos do racismo no processo de avaliação e correção de atividades de crianças, bem

como no que tange ao fato da carência de um adequado tratamento afetivo e julgamento igualitário às crianças negras por parte da escola.

Atitude dos professores

Alguns estudos observaram que a postura dos professores tem contribuído na manifestação do racismo na escola (a saber, ALVES, 2014; CAVALLEIRO, 1999; FEITOSA, 2012; FRANÇA, 2017; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SILVA, 2002). Silva (2002) identificou em seu estudo estereótipos racistas por parte de educadoras. O estudo encontrou diferença nas referências que elas fazem às crianças negras, às brancas e aos meninos e meninas. Às meninas brancas são dados atributos relacionados à esperteza, desenvolvimento cognitivo, falta de reclamação, bom comportamento, não agressividade, tudo é direitinho, certinho e dentro do esquema, têm a família presente, ressaltando, inclusive, que uma delas é a criança ideal. Já as meninas negras têm alguns atributos tidos como dificuldade e não como virtude, a família é muito humilde, elas são dependentes, carentes e o carinho é entendido com uma manifestação de carência. Aos meninos negros as referências mais significativas ressaltadas pelas professoras foram no sentido de justificar que eles também têm seu lado difícil, apesar de não darem problemas para elas, são carentes e de família humilde. Quanto aos meninos brancos, as características que as professoras ressaltam são mais positivadas, classificando-os como as crianças que as mães fazem a roupinha solicitada pela escola, dando a ideia de que a família também é presente na escola; carinho, no caso dos meninos brancos, é entendido como uma virtude e não como carência afetiva.

No estudo de Oliveira e Abramowicz (2010) foram encontrados efeitos perversos do racismo por parte de professoras de uma creche em relação a crianças negras. A ausência de “carinho”, chamado de “paparicação” pelas autoras, mostram que a questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da “exclusão”. A “paparicação” que ocorria com as crianças brancas não chegava até as crianças negras, em situações como recusa do contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento”, o corpo da criança negra tende a ser rejeitado, negado. Foi possível até perceber que as professoras beijavam somente determinadas crianças, em sua maioria as brancas. As observações a seguir exemplificam algumas das situações:

Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 218).

As crianças vão chegando, mas a professora só beija L. (loura, 1 ano) e diz: “oi, minha princesa”. Num outro dia, no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “que linda você é”. Marli (professora, branca) passa e beija G. e H. (ambas louras) e diz: “não são lindas?”. J. (negra, 3 anos), da mesma sala que as duas meninas citadas, estava sentada ao lado de G. (loura) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da professora. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 218).

Na situação acima, as autoras também descrevem que as meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, sendo estas as crianças brancas, já as negras sempre passavam despercebidas pelas professoras, como se não merecessem atenção, elogio e carinho, tal como as crianças brancas. As autoras também examinaram que em todas as salas da creche existia um “furacão negro”. Assim nomeado pelas professoras, os “furacões” eram os meninos considerados terríveis (e sempre do sexo masculino), vistos como os “piores”, os “mal-educados”, “sem-respeito”, “vilões”. Além desses “furacões” sempre serem do sexo masculino, também eram eles sempre negros.

Discurso de suposta igualdade

Apesar das práticas discriminatórias das escolas e dos professores, foi observado em quatro estudos um discurso de suposta igualdade, quando a escola e os professores diziam trabalhar como se não houvesse diferença (a saber, AGUIAR, 2008; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTOS, 2008; SILVA, 2015), ou seja, “somos todos iguais” e “nessa escola não existe racismo”. Segundo os estudos, tal discurso acaba por contribuir para o silenciamento frente à existência do racismo no contexto escolar, pois sem consciência das desigualdades que existem no próprio espaço escolar, pouco ou nada se faz para superar o racismo. Silva (2015) constatou que o mito da democracia racial está presente no discurso das educadoras pesquisadas acerca do grupo negro, bem como da criança negra, fazendo com que os profissionais da educação não compreendam a dinâmica do racismo na sociedade e continuem a reproduzir o mesmo no contexto escolar. Para agravar, une-se a estas constatações a falta de prática pedagógica que vise à valorização da diversidade racial, ou seja, a maioria dos

educadores não enfrenta o racismo através de sua prática pedagógica, uns por acharem que o racismo não existe, outros por não saberem como fazer.

Em síntese, a escola, além de produzir um modelo a ser seguido (eurocêntrico), também se silencia frente às questões de racismo. Nesse caminho, o discurso de suposta igualdade acaba por coibir qualquer tentativa de transformação, afinal, se há uma suposta igualdade instalada, não se tem uma preocupação com o tratamento desigual que vivem as crianças negras. Assim, o discurso de suposta igualdade acaba por contribuir para o silenciamento e para o mito de democracia racial na escola, fazendo com que muitos professores não reflitam criticamente sobre as próprias práticas excludentes e para o contexto escolar enquanto espaço que promove a exclusão e o tratamento diferenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo fazer uma revisão sistemática de estudos sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças, sendo possível encontrar e organizar um número de 34 estudos que demonstraram, em seus resultados, efeitos danosos do racismo na trajetória escolar de crianças negras e crianças pertencentes ao candomblé. As sete categorias apresentadas e analisadas neste estudo indicam que os principais efeitos do racismo em crianças no contexto da escola estão relacionados a construção negativa da identidade étnico-racial das crianças negras; a baixa autoestima; a tristeza; a exclusão e ao fracasso escolar. Os achados revelam, ainda, que a escola, especialmente através das atitudes dos professores, tem tido forte responsabilidade na difusão do racismo, no que se refere ao carinho, aproximações, gestos, avaliações e tratamento dispensado às crianças negras. Nesse sentido, com a integração dos 34 estudos, é possível confirmar que o racismo é uma realidade que se manifesta no contexto escolar e que tem causado efeitos muito preocupantes contra as crianças negras.

Nesta revisão não se encontrou estudos com foco nos efeitos do racismo em outras crianças não-negras, como, por exemplo, as crianças indígenas e ciganas. Além disso, apenas um estudo sobre racismo em crianças candomblecistas foi encontrado. Essa é uma lacuna dos estudos brasileiros que pode ser suprida nas próximas pesquisas. Na verdade, em geral, o número de publicações com foco no racismo em crianças no contexto escolar é relativamente baixo, havendo a necessidade de mais estudos, o que possibilita ampliar o debate acerca desse fenômeno e a conhecer mais sobre como ele se manifesta no contexto escolar e dos seus impactos nas crianças.

Todavia, esta revisão apresenta algumas limitações. É possível que os descritores utilizados não abranjam alguns trabalhos. Utilizar além de “racismo” descritores como “preconceito” e “discriminação” pode ser uma possibilidade para ampliar ainda mais o número de achados, bem como o número de plataformas de busca e alcance dos resultados, não somente os estudos nacionais, mas também internacionais. De modo igual, os próximos estudos de revisão também podem debruçar-se sobre as metodologias adotadas pelas pesquisas, o que não foi o objetivo deste artigo. Da mesma maneira, revisões futuras podem ampliar os contextos e verificar o papel de outras instituições sociais na propagação do racismo, como a família e a mídia, além de verificar seus efeitos em adolescentes e adultos.

Em suma, as discussões feitas neste artigo demandam uma reflexão séria a ser realizada pelas escolas, desde cedo, dado o papel crucial que desempenham na construção das identidades, da socialização e do desenvolvimento das crianças. São necessárias e urgentes a criação de intervenções na escola destinadas a melhorar o bem-estar e o contato entre as crianças e os professores, motivando atitudes positivas em relação à diversidade e à diferença, visando reduzir o racismo. É fundamental a criação de estratégias objetivando o fortalecimento da identidade das crianças negras, a partir do rompimento com os ideais e padrões de branqueamento. Para isso, é preciso fornecer aos professores e aos alunos informações sobre as características culturais dos distintos grupos e sobre as bases do racismo. É essencial ter atenção à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e ampliar o alcance de seus efeitos para outros grupos vulneráveis.

Vale salientar que o racismo é um fenômeno presente em toda a sociedade brasileira, pois se expressa em toda estrutura social, como foi possível observar no capítulo 1 desta dissertação. Nesta revisão de literatura, observa-se que os impactos do racismo nas crianças negras são muito preocupantes, especialmente em suas trajetórias escolares. Mas qual tem sido a contribuição da Psicologia na investigação de temas tão necessários? A psicologia tem se preocupado em analisar os efeitos psicológicos, emocionais e identitários do racismo na infância? A psicologia tem se preocupado em investigar a exposição de crianças a situações de racismo e discriminação e os efeitos dessas experiências em suas vidas? A psicologia tem analisado como as crianças estão desenvolvendo as suas identidades étnico-raciais?

A literatura publicada pela Psicologia brasileira ainda tem sido escassa no que se refere a pesquisas empíricas relativas aos estudos das minorias raciais, sobretudo com foco no racismo e de suas repercussões nas crianças, como mostra a revisão de literatura recente, de Sacco, Couto e Koller (2016). Também foi possível observar em nossa revisão sistemática da literatura que a Psicologia tem estudado pouco sobre os efeitos do racismo em crianças no contexto da

escola. Dos estudos incluídos nesta revisão de literatura, apenas cinco foram realizados por estudiosas da Psicologia (a saber, CASTELAR et al., 2015; CHAGAS; FRANÇA, 2010; FRANÇA, 2017; SARZEDAS, 2007; SILVA, 2010). Dentre esses estudos, apenas um estudou questões que envolve a construção identitária das crianças (SILVA, 2010), mas que o objetivo não foi o de abordar com profundidade como as crianças desenvolvem suas identidades étnico-raciais em contextos em que o racismo é uma realidade. Além disso, nenhum desses estudos teve como objetivo investigar as percepções das crianças sobre experiências de racismo e discriminação que ocorrem em seus cotidianos e as consequências dessas experiências em suas vidas, especialmente de seus efeitos psicológicos e emocionais. A incipiência de estudos na área da Psicologia sobre como as crianças desenvolvem suas identidades étnico-raciais diante de sociedades racistas, como é o Brasil, bem como a escassez de estudos sobre ocorrências de racismo e discriminação percebidas pelas próprias crianças e sobre as consequências dessas experiências em suas vidas, revelam que a realização de pesquisas são necessárias visando o preenchimento de lacunas com foco em questões tão importantes como essas, sobretudo dada a gravidade dos efeitos do racismo, particularmente na vida de crianças e jovens.

Com base nessas considerações, realizamos um estudo visando analisar o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças e de como essas crianças percebem o valor social atribuídos aos grupos dos brancos e dos negros, diante do racismo presente em nossa sociedade. Essa será a discussão do nosso próximo capítulo. Posteriormente, analisaremos, nos dois últimos capítulos, experiências de racismo de crianças e as consequências dessas experiências em suas vidas, ambos os estudos terão suas análises discutidas e analisadas a partir de pressupostos teóricos da Psicologia Social.

CAPÍTULO 3: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E PERCEPÇÃO DO VALOR SOCIAL DO NEGRO E DO BRANCO EM CRIANÇAS

Resumo: Este estudo analisa os efeitos da cor da pele e da idade na identidade étnico-racial e na percepção do valor social do negro e do branco em crianças. A identidade foi examinada através da avaliação emocional associada ao pertencimento étnico-racial e a percepção do valor social dos grupos foi examinada através do quanto as crianças avaliam que as outras pessoas gostam dos negros e dos brancos. Participaram do estudo, 136 crianças brancas, pardas e pretas, com idades variando dos seis aos onze anos. As entrevistas ocorreram individualmente, na própria escola da criança. Os principais resultados indicam que as crianças pardas e as crianças pretas de seis e de sete anos são as que menos gostam de ser negras e as que mais preferiam pertencer ao grupo dos brancos. Enquanto as crianças brancas, em todas as idades, gostam de ser brancas e preferem pertencer ao seu próprio grupo étnico-racial. No que se refere à percepção do valor social, os resultados mostram que crianças brancas, pardas e pretas, de forma indiferenciada entre as idades de seis a onze anos, avaliam que o grupo branco é o mais valorizado socialmente. Todavia, os dados revelam que as crianças pretas, em comparação com as crianças brancas, percebem mais a desvalorização social do grupo negro. Os resultados são analisados e discutidos à luz da teoria da identidade social e do racismo na infância.

Palavras-chave: identidade étnico-racial, valor social dos grupos, racismo, crianças.

Introdução

Desde o final da Primeira Guerra Mundial, a investigação das relações entre grupos sociais tem sido foco de estudo da Psicologia Social (CAMINO; TORRES, 2013). No início da década de 1970, os estudos sobre o paradigma do grupo mínimo (TAJFEL, BILLING, BUNDY; FLAMENT, 1971) impulsionaram as análises da identidade social no contexto intergrupal, no âmbito da Teoria da Identidade Social de Tajfel e Turner (1979). Desde então, têm-se investigado como e em quais circunstâncias os contatos entre os grupos humanos repercutem na construção e na gestão da identidade social (MONTEIRO, 2013). Nesse contexto, destacam-se as análises sobre a influência do racismo nas identidades de grupos de minorias étnicas e raciais (e.g. ABOUD, 1988; CLARK; CLARK, 1947; QUINTANA; SEGURA-HERRERA, 2003; NESDALE, 2003).

A maior parte dos estudos que buscaram discernir sobre as repercussões do racismo sobre as identidades dos grupos étnico-raciais foi realizada na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, contudo, são raras as pesquisas publicadas com esse foco, como mostra a revisão de literatura de Sacco, Couto e Koller (2016). Nas pouco mais de setenta publicações encontradas por essas autoras, constata-se a prevalência de participantes adultos e universitários. De modo

que, no Brasil, pouco se sabe ou pouco se publica sobre o desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças, bem como sobre em que momento da vida elas são capazes de perceber o valor social atribuído aos grupos étnico-raciais.

Diante dessa lacuna da literatura, questões importantes permanecem sem resposta, a exemplo de: como se dá o desenvolvimento da identidade étnico-racial de crianças no Brasil? Elas percebem o valor social dos grupos racializados? Qual a relação da idade e da cor da pele com o desenvolvimento da identidade étnico-racial e da percepção do valor social dos grupos? Neste artigo apresenta-se um estudo que buscou analisar os efeitos da cor da pele e da idade na identidade étnico-racial e na percepção do valor social dos negros e dos brancos em crianças negras e brancas de seis a onze anos. É traçado, inicialmente, o percurso conceitual e o estado da arte dos principais termos envolvidos na análise e, em seguida, apresenta-se o estudo.

Identidade Social e Identidade Étnico-racial

Tajfel e Turner (1979) definem a identidade social como sendo a parte do autoconceito do indivíduo que deriva da sua consciência de pertença a um grupo ou a uma categoria social junto com o valor e o significado emocional dessa pertença. Dois aspectos subjazem a esse conceito. Primeiro, a identidade social é fruto do processo de tomada de consciência do indivíduo no sentido de que ele pertence a um grupo ou a uma categoria social pelo fato de ter características que o tornam parte desse grupo e que o distinguem de um outro grupo ou uma outra categoria social. Segundo, a tomada de consciência estende-se para a percepção do valor social do grupo e para o significado emocional que essa pertença possui para o sujeito.

A identidade se constitui através da comparação do próprio grupo do indivíduo (endogrupo) com os outros grupos (exogrupos). Esse processo pode resultar em uma identidade positiva, se elementos positivos estiverem associados a seu grupo, ou, ao contrário, em uma identidade negativa, se o indivíduo percebe mais elementos negativos associados ao seu grupo (TAJFEL; TURNER, 1979). Assim, a distinção positiva ou negativa de um grupo estabelece-se no contexto social e em comparação com outros grupos. Ou seja, através do processo de comparação social, a identidade possibilita ao indivíduo a percepção de seu lugar social, bem como, o lugar social do grupo ao qual pertence, contribuindo para que perguntas como “quem sou eu?” e “qual grupo social eu pertenço” sejam relativamente respondidas.

Na constituição da sua identidade, os indivíduos, inicialmente, organizam o seu ambiente recorrendo a categorias, de modo que ideias e objetos são reconhecidos e diferenciados. É o processo de categorização social que conduz os indivíduos a acentuarem as

similaridades das características de uma mesma categoria e, ao mesmo tempo, as diferenças entre as categorias, a fim de organizar os objetos sociais em termos de semelhanças e de diferenças (TAJFEL, 1978/1981). Trata-se de um processo complexo, pois os indivíduos apresentam várias identidades conforme os grupos nos quais estejam inseridos (ROCCAS; BREWER, 2002).

A identidade étnico-racial é uma das mais importantes formas de identificação social nas modernas sociedades. Ela pode ser entendida como o conhecimento ou a consciência, por parte do indivíduo, de que ele pertence a um grupo étnico-racial e que possui as características que o tornam semelhante aos demais indivíduos pertencentes a esse grupo, ao passo que se torna diferente dos indivíduos pertencentes a outros grupos (inclui-se, nessa perspectiva, a cor da pele, o tipo de cabelo e a estrutura facial) e, ainda, a significação emocional e valorativa da sua pertença ao grupo.

Conforme Bento (2012), a identidade étnico-racial é construída por meio da convivência com os outros. Na primeira infância, esses “outros”, com frequência, são a mãe, o pai, a professora, o professor, os pares, as mídias, a vizinhança etc. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desses outros, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, ao passo que vai construindo sua autoimagem e seu autoconceito. De acordo com a autora, a identidade étnico-racial é um processo contínuo, fluido e em constante desenvolvimento, que perdura em todo o ciclo de vida.

Os primeiros indícios do desenvolvimento da identidade étnico-racial na infância podem estar na percepção das diferenças na tonalidade de cor de pele das pessoas pelas crianças. De modo que, aos três anos de idade, as crianças já podem identificar, classificar e rotular pessoas por grupos étnico-raciais (ABOUD, 1988; CLARK; CLARK, 1947; KATZ, 1983; RAMSEY, 1987). Conforme as crianças identificam os grupos étnico-raciais, elas são capazes de perceber quais grupos são mais bem vistos ou mais bem tratados socialmente; esse aspecto é entendido, na literatura, como pertencente ao desenvolvimento da percepção do valor e do status social dos grupos, isto é, a compreensão, por parte da criança, de como a sociedade trata os diferentes grupos étnico-raciais (ELLEMERS, 1993; MILNER, 1983).

Todavia, esses estudos foram feitos, sobretudo, em sociedades “bi-raciais”, nas quais a distinção entre brancos e não brancos segue mais os princípios de uma categorização discreta do que continua. Como se dá a identificação étnico-racial da população brasileira que, como em outros países da América Latina, tende a ser pautada na aparência? No Brasil, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, onde a identificação étnico-racial é baseada na origem ou na descendência, não há uma regra precisa de descendência biológica para a

pertença a um grupo étnico-racial, prevalecendo as identificações quanto aos pertencimentos étnicos e às classificações baseadas na aparência física (cor da pele, formato do nariz e dos lábios, tipo do cabelo etc.) (TRINIDAD, 2015).

No contexto brasileiro, há uma grande diversidade de grupos étnico-raciais. E, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019a), que estima que no País vivam cerca de 210 milhões de pessoas, os negros representam a maioria dessa população (56,2%), seguido da população branca (42,7%). Para o IBGE, os negros são a somatória da população parda e preta. O IBGE pesquisa a cor ou raça da população com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela (e.g., chineses, coreanos, japoneses). Neste trabalho, adota-se a categorização do IBGE, no que se refere a categoria negro, isto é, crianças pardas e crianças pretas apresentam características étnico-raciais semelhantes que as tornam pertencentes a um mesmo grupo étnico-racial: o grupo dos negros.

Valor social dos grupos e a construção da identidade étnico-racial das crianças

Vários autores afirmam que paralelamente ao desenvolvimento da categorização étnico-racial inicia-se as noções sobre o valor social dos grupos étnico-raciais nas crianças (e.g., ELLEMERS, 1993; CLARK; COOK, 1988; MONTEIRO, 2002; MILNER, 1983). Essa percepção deriva da comparação intergrupar, que se dá através da observação de que, por exemplo, a maioria dos indivíduos negros ocupa um status social desigual e desvalorativo do que os indivíduos brancos. Essas diferenças, de fato, existem. Como mostram, por exemplo, os dados da Síntese de Indicadores Sociais (2018) e das Desigualdades Sociais por Cor ou Raça (2019b), os negros estão em proporção maior entre as pessoas desempregadas e subempregadas no país; ocupam mais trabalhos informais; recebem menos que os brancos, mesmo quando têm um nível educacional semelhante. Além disso, a presença de pretos ou de pardos é mais acentuada nas atividades agropecuárias, na construção e nos serviços domésticos, atividades que, tradicionalmente, pagam menos que a média de todas as atividades. Essa forma de organização da sociedade é observada, desde cedo, pelas crianças. Isso explicaria resultados observados sobre a insatisfação da pertença ao próprio grupo étnico-racial em crianças de cinco e seis anos como produto do status do grupo (e.g., FRANÇA; MONTEIRO, 2002).

A comparação social permite à criança perceber como um indivíduo ou um grupo é tratado em comparação ao tratamento dado a um outro indivíduo ou a um outro grupo. O processo de comparação social ocorre muito cedo, como observa investigações sobre as origens

da justiça em crianças pequenas (e.g. SHESKIN, BLOOM; WYNN, 2014). A literatura afirma que as crianças pequenas não gostam de estar em desvantagem nessas comparações. Quando uma criança percebe que está em desvantagem, ela pode evocar respostas de incômodo e chateação em relação à injustiça. Lobue, Nishida, Chiong, Deloache e Haidt (2009) realizaram um estudo onde distribuíam um número desigual de recompensas (adesivos) para crianças de três a cinco anos, e sondaram suas respostas à desigualdade. As autoras descobriram que crianças de três anos de idade notam e reagem negativamente se receberem menos adesivos do que outra criança. Esse achado mostra que o desenvolvimento da justiça está relacionado ao processo de comparação social, pois a criança percebeu que ela estava em desvantagem de tratamento em comparação à outra criança. Já as respostas de insatisfação das crianças que receberam menos adesivos estão relacionadas ao incômodo pela percepção da própria desvantagem em relação às outras.

Como descrito anteriormente, a construção da identidade étnico-racial se dá através das comparações que as crianças fazem do seu grupo com os outros grupos, de modo a permitir uma distintividade positiva do endogrupo e um senso de autoestima (TAJFEL; TURNER, 1986). Ao perceberem que o seu grupo social é desvalorizado e discriminado nas distribuições de recursos, materiais e simbólicos, crianças pertencentes a esses grupos são constantemente envolvidas em uma rede de emoções e conflitos (CLARK; COOK, 1988). Consequentemente, pode ocasionar sentimentos de insatisfação, de rejeição e de baixa autoestima (CLARK; COOK, 1988; KATZ, 1983).

A avaliação emocional da pertença é um elemento fundamental da identidade étnico-racial (Tajfel, 1981), esta, refere-se às emoções da criança frente à tomada de consciência da sua pertença a um grupo, a exemplo do gosto ou desgosto frente ao seu pertencimento ou o desejo por pertencer a outro grupo, isto é, desejo pela mobilidade social. Um exemplo disso é ilustrado no estudo de França e Monteiro (2002) que demonstraram que o racismo contra os negros, no Brasil, produz em crianças negras o desejo de serem diferentes do que são, e a gostarem pouco de ser negras. Diferentemente das crianças brancas que se mostraram satisfeitas com o seu pertencimento e não desejavam mudar suas características étnico-raciais. No estudo das autoras, as crianças negras mais novas, de 5 e 6 anos, eram as que menos gostavam de ser negras e as que mais desejavam ser diferentes, com o aumento da idade (8 a 10 anos) elas passavam a gostar mais de ser como eram e não desejam mudar suas características étnico-raciais. No entanto, as crianças negras mais velhas se percebiam como pardas, ou seja, ocorria branqueamento, isto é, para gostarem mais de si, elas se percebiam como “menos negras”.

Trinidad (2011) afirma que o racismo produz nas crianças negras o desejo em ser brancas, visto que, ao perceberem a desvalorização social do seu grupo, sentem desconforto em relação ao seu pertencimento. Afinal, se aos brancos são atribuídas características positivas, como “inteligentes”, “bons”, “bonitos”, aos negros, por vezes, são atribuídas características negativas, como “menos inteligentes”, “maus”, “feios”. Essa difusão, a exemplo dos padrões de beleza, é fruto da atualização de proposições do século XIX e XX para legitimar a supremacia branca nos ditames dos padrões de belo e do não-belo (SANTOS; LIMA, 2019) e para produzir o desejo pelo branqueamento (FRANÇA; MONTEIRO, 2002).

Cavalleiro (1999) conclui que o pouco valor atribuído ao negro pode levar a criança negra a se reconhecer como participante de um grupo inferior e a entender, posteriormente, que o pertencimento a este grupo lhe é desfavorável. Para a autora, a valorização do grupo branco, em detrimento ao do negro, pode levar a criança branca a se reconhecer participante de um grupo superior, alimentando o racismo que está na base do sistema de privilégios.

Como é possível observar nos estudos de França e Monteiro (2002), a ocorrência de crianças negras mais novas gostarem menos de ser negras e manifestarem maior desejo de mudança, pode estar relacionado a diversos fatores. Um indício que pode tornar esse desejo mais saliente é que até os sete anos de idade as crianças acreditam que a identidade étnico-racial é mutável e temporária (ABOUD, 1987), causadas por condições ambientais (por exemplo, os efeitos de bronzeamento do sol) (RAMSEY, 1987). Todavia, estudos mais recentes afirmam que crianças pequenas já apresentam percepção de consistência étnico-racial, percebendo-a como dado biológico, através da herança genética (HIRSCHFELD, 1995).

Outro fator que pode influenciar a identidade étnico-racial das crianças é a compreensão das causas que produzem a desvalorização social, a exemplo do conhecimento sobre a existência de preconceitos e de estereótipos sobre os grupos étnico-raciais. Sobre isso, Quintana (1994, 1998) e Quintana e Vera (1999) avaliaram a consciência de crianças sobre os estereótipos amplamente mantidos, perguntando às crianças em idade escolar porque alguém poderia não gostar de um membro de seu próprio grupo étnico. Eles descobriram que a capacidade das crianças de deduzir o estereótipo de um indivíduo aumenta drasticamente. Mas é somente após os 10 anos de idade que as crianças se referem, consistentemente, a estereótipos e a preconceitos como uma razão pela qual alguém pode não gostar de pessoas de um determinado grupo. Esses resultados permitem concluir que perceber que a desvalorização social de um grupo advém de ideologias preconceituosas, pode servir para que crianças negras mais velhas comecem a questionar e a se opor à existência do racismo, este fato pode contribuir para que elas afirmem positivamente suas identidades.

Conforme Phynney (1996), o questionamento frente ao racismo é um importante fator na afirmação positiva da identidade. Para a autora, a formação positiva da identidade étnico-racial depende de um processo de exploração que inclui o questionamento de atitudes étnicas e raciais preexistentes e a busca das experiências passadas e presentes de um grupo e suas relações com outros grupos. Esse processo conduz idealmente ao desenvolvimento de um sentido positivo e seguro da identidade de alguém como membro de um grupo étnico-racial, juntamente com a aceitação de outros grupos.

Vale destacar que a ocorrência da criança em gostar ou não da própria cor e desejar pertencer ou não ao próprio grupo está intimamente ligada à ausência ou à presença de atitudes positivas ou negativas sobre o seu grupo étnico-racial (PHYNNEY, 1990). No caso da ausência de atitudes positivas, ou a presença de atitudes negativas reais, frente a um grupo étnico-racial, os efeitos no indivíduo pertencente a esse grupo podem ser vistos como uma negação de sua identidade, o que inclui desagrado, insatisfação e descontentamento com a própria etnia/raça (LAX; RICHARDS, 1981); sentimentos de inferioridade; ou um desejo de esconder sua identidade étnica-racial (DRIEDGER, 1976; ULLAH, 1985). No presente estudo analisa-se os efeitos da cor da pele e da idade na identidade étnico-racial e na percepção do valor social dos grupos em crianças brancas e negras de seis a onze anos. As principais hipóteses formuladas são:

- (1) Com base em França e Monteiro (2002), crianças brancas, independentemente da idade, gostarão mais de sua cor do que as crianças negras (pretas e pardas); dentre as crianças negras, aquelas que se identificam como pardas gostarão mais de sua cor que as crianças pretas; crianças negras mais novas (6-7 anos) gostarão menos de serem como são do que as crianças mais velhas (8-11 anos).
- (2) Em todos os grupos de idades, crianças brancas preferirão ser brancas. Crianças pardas e pretas mais novas (6-7 anos) tenderão a preferir ser brancas.
- (3) Em todos os grupos de idade, crianças brancas, pardas e pretas perceberão que o grupo dos brancos, em comparação ao grupo dos negros, possui maior valor social (o grupo mais valorado socialmente).

Método

Participantes

Os participantes foram entrevistados em duas cidades do nordeste brasileiro, sendo uma numa capital e a outra em um interior, em 2019. Foi feito um controle em relação à idade, à cor da pele e ao gênero das crianças, para que tivesse frequência similar em ambas as cidades.

Todas as crianças estudam em escolas da rede pública, nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma das cidades foi escolhida através da experiência de mobilidade acadêmica que participou um dos pesquisadores deste estudo e a outra por ser da sua residência. Optou-se por juntar as amostras das duas cidades e, posteriormente, analisar se o contexto teria alguma influência nas variáveis. Com a junção, 136 crianças participaram do estudo. Desses participantes, 56 (41.2%) são brancas, 34 (25%) são pardas e 46 (33.8%) são pretas. A maioria delas, 77 (56.6%), são do sexo feminino e 59 (43.4%) do sexo masculino, com média de idade de 8.56 anos ($DP= 1.107$).

Com base em França & Monteiro (2002), decidiu-se agrupar numa mesma faixa de idade crianças de 6 e 7 anos, crianças de 8 e 9 anos e crianças de 10 e 11 anos, correspondente ao grupo étnico-racial. Após esse agrupamento, a frequência final das idades e pertencças étnico-raciais pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 1. Frequências da idade e cor da pele agrupadas.

Idade	Brancas	Pardas	Pretas	N	%
6 e 7 anos	17	11	15	43	31.6%
8 e 9 anos	19	12	12	46	33.8%
10 e 11 anos	20	11	16	47	34.6%
Total	56	34	46	136	100%

Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição e registrada na Plataforma Brasil, seguindo os procedimentos das normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a aprovação do Comitê de Ética, realizou-se os contatos e solicitou-se o consentimento das escolas e dos pais para a realização do estudo. Após o consentimento, convidou-se cada criança, individualmente, a participar das entrevistas, a quem era explicada que a participação era voluntária e que poderia se recusar a participar ou interromper a sua participação a qualquer momento e que o sigilo das respostas era assegurado. As crianças foram entrevistadas em suas próprias escolas, individualmente, por um entrevistador treinado (perfil do entrevistador: homem, pardo), em uma sala reservada para a pesquisa. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de 20 minutos.

Antes que iniciasse a aplicação, o entrevistador classifica a cor da pele da criança, através de uma escala de heterocategorização, baseando-se no estudo de França e Monteiro (2002). A escala variava de 1 a 7 pontos, considerou-se na heterocategorização: de 1 a 3, as crianças que detinham traços étnico-raciais dos brancos; entre 4 e 5, as crianças que detinham traços étnico-raciais dos pardos; e, nos pontos de 6 e 7, as crianças que detinham traços étnico-

raciais dos pretos. As crianças também se autocategorizavam. Fotografias de quatro crianças, duas brancas, e duas negras, previamente testadas por França e Monteiro (2002), foram utilizadas para a autocategorização das crianças. Para entrevistados do sexo masculino, apresentavam-se fotografias de meninos, e para entrevistadas do sexo feminino, fotografias de meninas. Foi perguntando à criança: "qual desses se parece mais com você?". A resposta era em termos da escolha da fotografia de uma criança do grupo étnico-racial parecido ao da criança entrevistada. Em seguida, questionava-se se a cor da criança escolhida era branca ou negra.

Neste estudo, as crianças pardas e as pretas se perceberam mais parecidas com a fotografia da criança negra, e responderam que a criança escolhida era negra. Já as brancas, se perceberam mais parecidas com a fotografia da criança branca, e responderam que ela era branca. Um teste de Correlação de Pearson (bilateral) foi realizado, para verificar a correlação entre a heterocategorização, feita pelo pesquisador, e a autocategorização, feita pela própria criança. O teste mostrou uma correlação positiva e elevada entre a heterocategorização e a autocategorização ($r = .88, p < .001$). Este resultado confirma que as crianças de cada grupo investigado são percebidas e se percebem em conformidade com seus grupos, e validam o primeiro critério determinante da identidade conforme a definição de Tajfel (1978/1981), relativamente a perceber-se e ser percebido como pertencente a um grupo étnico-racial.

Instrumentos

Para examinar a identidade étnico-racial, utilizou-se do componente da avaliação emocional da pertença, baseado no estudo de França e Monteiro (2002), através de duas perguntas. A primeira pergunta examinou o quanto elas gostam de ser como são, perguntava-se: "Você gosta de ser branca/o?", se a criança era branca; e "Você gosta de ser negra/o?", se a criança era negra (parda ou preta). A resposta era em termos de uma escala de quatro pontos que variou entre "muito", "mais ou menos", "pouco" e "nada". Para auxiliar nas respostas a esta questão, foi elaborado um gráfico contendo quatro copos apresentando quatro diferentes graus de preenchimento. Um copo cheio representava "muito"; um copo meio, representava "mais ou menos"; um copo com preenchimento bem abaixo da metade, representava "pouco" e, por fim, um copo vazio, representava "nada". Para a análise, os 4 pontos da escala foram codificados (1= Não gosta; 2= Gosta pouco; 3= Gosta mais ou menos; 4= Gosta muito). Espera-se que crianças que tenham uma identidade mais positiva tenham valores mais próximo de 4.

A segunda pergunta, de escolha forçada, examinou o quanto as crianças preferiam ser do próprio ou do outro grupo, perguntava-se: "Você preferia ser branco ou negro?". Para

auxiliar nas respostas a esta questão foram utilizadas duas das fotografias testadas por França e Monteiro (2002), uma de uma criança negra e a outra de uma branca (de acordo com o gênero da criança entrevistada). Espera-se que crianças que tenham uma identidade mais positiva em relação à sua pertença, tendam a preferir ser do próprio grupo.

A percepção do valor social foi examinada através de duas perguntas, que versavam sobre a avaliação da criança acerca do quanto as outras pessoas gostam de pessoas brancas e de pessoas negras. Perguntava-se: (1) “As outras pessoas gostam de pessoas com a cor de pele branca?” e (2) “As outras pessoas gostam de pessoas com a cor de pele negra?”. A resposta era em termos de uma escala de três pontos que variou entre "muito", "mais ou menos" e "nada". Para auxiliar nas respostas a estas questões, foi usada o mesmo gráfico de copos da resposta à questão “você gosta de ser branco/negro?”, contendo três copos representando três diferentes graus de preenchimento. A escala foi codificada em 3 pontos, sendo: 1= Não gosta; 2= Gosta mais ou menos; 3= Gosta muito. Para auxiliar nas respostas às questões, foram apresentadas às crianças as mesmas fotografias utilizadas nas perguntas anteriores. Espera-se que crianças brancas, pardas e pretas, de forma indiferenciada entre as idades de seis a onze anos, avaliem que o branco é o grupo mais valorado socialmente. Todas as análises foram realizadas através do programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Resultados

Identidade étnico-racial (“gostar de ser branco/negro”)

Uma Análise de Variância (ANOVA) foi realizada para testar a hipótese 1, verificando os efeitos da idade e da cor da pele na identidade étnico-racial (gostar de ser branco/negro). Inicialmente, analisou-se se o gênero (menina e menino) e contexto (interior ou capital) da criança influenciavam a identidade étnico-racial, verificou-se que nem o gênero, $F(1,135) = 1.65$, $p = .20$, nem a região, $F(1,135) = .01$, $p = .92$, foram significativos. Isto é, o quanto as crianças brancas, pardas e pretas gostam de ser como são, não sofreu influência do gênero das crianças e nem da região onde elas residem. Após isso, prosseguimos as análises, verificando os efeitos da idade e da cor da pele, como variáveis independentes e a identidade étnico-racial, como variável dependente. A ANOVA revelou que existe um efeito significativo da idade, $F(2,135) = 8.296$, $p < .001$, e da cor da pele, $F(2,135) = 21.680$, $p < .001$, na identidade étnico-racial das crianças brancas, pardas e pretas. Isto é, o quanto a criança gosta de pertencer ao seu grupo étnico-racial é influenciado pela idade e pela sua pertença grupal.

O teste revelou, ainda, uma interação significativa entre idade x cor da pele, $F(4.135) = 4.302$, $p = .003$. Através de um teste post-hoc, identificou-se os grupos cujas médias são estatisticamente diferentes quanto a interação idade x cor da pele na identidade étnico-racial. O teste Least Significance Difference (LSD) mostrou que as crianças brancas de 6 e 7 anos gostam mais de ser brancas do que as pardas (LSD= $p < .001$) e as pretas (LSD= $p < .001$) da mesma idade gostam de ser negras. Da mesma maneira, as crianças brancas de 6 e 7 anos gostam mais de ser brancas do que as pretas de 8 e 9 anos (LSD= $p < .001$) gostam de ser pretas.

Já no grupo das crianças pardas, as de 6 e 7 anos são as que menos gostam de ser pardas, comparadas as pardas de 8 e 9 anos (LSD= $p = .029$) e as pardas de 10 e 11 anos (LSD= $p = .009$). Todavia, as crianças pardas de 6 e 7 anos gostam mais de ser pardas do que as pretas de 6 e 7 anos (LSD= $p = .038$) e as pretas de 10 e 11 anos (LSD= $p = .029$) gostam de ser pretas. Nos grupos das crianças de 8 e 9 anos, as crianças brancas e pardas, gostam de ser como são (LSD= $p = .293$), ambas se diferenciam das crianças pretas, que, nessas idades, gostam menos de ser como são (LSD= $p < .001$).

Considerando-se as crianças pretas, observou-se que as mais novas (6-7 anos) gostam menos de ser pretas quando comparadas com as crianças brancas de todos os grupos de idade (LSD= $p < .001$). Sob outra perspectiva, as pardas (LSD= $p < .001$) e as pretas (LSD= $p = .045$) mais velhas (8-9 e 10-11 anos) gostam de ser de negras mais do que as pretas mais novas gostam. As médias que expressam estes resultados podem ser vistas na Tabela 2.

Tabela 2. Médias e Desvios-Padrões (DP) da identidade étnico-racial (o quanto gosta de ser branco/negro), em função da idade e da cor da pele (n= 136)

Idade	Cor da pele	Médias	DP
6-7 anos	Branco	4.00	0.000
	Pardo	3.00	0.894
	Preto	2.40	1.121
	Total	3.19	1.052
8-9 anos	Branco	3.95	0.229
	Pardo	3.67	0.651
	Preto	2.93	1.100
	Total	3.54	0.836
10-11 anos	Branco	3.85	0.671
	Pardo	3.82	0.405
	Preto	3.63	0.719
	Total	3.77	0.633
Total	Branco	3.93	0.420
	Pardo	3.50	0.749
	Preto	3.00	1.095
	Total	3.51	0.878

Conforme esses resultados, nota-se que as crianças brancas são as que mais apresentam satisfação com a sua pertença étnico-racial, pois em todas as idades elas gostam de ser brancas. Observa-se que as pardas apresentam identidade menos positiva que as brancas e mais positiva do que as crianças pretas, estas, que, nos grupos de idades de 6 e 7 anos e de 8 e 9 anos, apresentam médias relativas que representam o “gostar pouco” a “gostar mais ou menos”. Apenas nas idades de 10 e 11 anos que não se encontrou diferenças significativas. Indicando que, no caso das crianças pardas e pretas, somente com o aumento da idade, elas tendem a gostar mais de serem negras e apresentam, conjuntamente com as brancas, identidade positiva.

Identidade étnico-racial (“prefere ser branco ou negro”)

Para testar a hipótese 2, realizou-se um Qui Quadrado examinando os efeitos da idade e da cor da pele no quanto as crianças desejariam mudar ou não a sua pertença étnico-racial. No grupo das crianças de 6 e 7 anos, o teste não indicou diferenças significativas, $\chi^2 (2) = 3.007$, $p = .222$, pois houve maior preferência por ser branco em todos os grupos das crianças. Já no grupo de 8 e 9 anos, houve diferenças significativas, $\chi^2 (2) = 9.301$, $p = .010$, esta diferença está relacionada ao aumento de crianças pardas, 75% delas, e das crianças brancas, 21.1%, que disseram preferirem ser negras. Já no grupo de crianças de 10 e 11 anos, o teste também indicou diferenças significativas, $\chi^2 (2) = 22.192$, $p < .001$. Neste grupo de idade, houve um maior direcionamento das crianças pretas em preferirem ser negras, juntando-se às pardas nessa preferência. As percentagens desses resultados podem ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3. Percentagens e Residuais Ajustados (RA) da identidade étnico-racial (prefere ser branco ou negro), em função da idade e da cor da pele da criança (n = 136)

Cor da pele	Idade	Preferia ser branca	RA	Preferia ser negra	RA
Branco	6-7 anos	94.1%	2.7	5.9%	-2.7
	8-9 anos	78.9%	1.3	21.1%	-1.3
	10-11 anos	95.0%	3.0	5.0%	-3.0
Pardo	6-7 anos	72.7%	0.5	27.3%	-0.5
	8-9 anos	25.0%	-3.1	75.0%	3.1
	10-11 anos	27.3%	-2.8	72.7%	2.8
Preto	6-7 anos	73.3%	0.7	26.7%	-0.7
	8-9 anos	66.7%	0.1	33.3%	-0.1
	10-11 anos	25.0%	-3.6	75.0%	3.6
Total		65.4% (n = 89)		34.6% (n = 47)	

Semelhante aos resultados sobre gostar de pertencer ao seu grupo, as crianças brancas apresentam forte preferência em continuarem sendo brancas, em todos os grupos de idade. Este resultado é diferente quando analisado as crianças pardas e as pretas mais novas (6-7 anos), que são as que mais apresentam desejo de mudança, e que preferiam ser brancas. Nas crianças pardas, esse quadro de preferência muda aos 8 e 9 anos, enquanto que nas pretas este resultado só se iguala aos 10 e 11 anos. Ou seja, no processo de desenvolvimento da identidade étnico-racial nem todas as crianças estão se desenvolvendo positivamente, com destaque para as crianças pardas (6-7 anos) e para as crianças pretas (6-7 e 8-9), que apresentam maior desejo de mudança. Os dados elucidam que, com o aumento da idade, estas crianças apresentam maior afirmação positiva da identidade étnico-racial, desejando mais pertencer ao próprio grupo.

Percepção do valor social dos grupos

Para examinar a hipótese 3, realizou-se uma ANOVA afim de verificar os efeitos da idade e da cor da pele na percepção do valor social atribuído ao grupo branco e ao negro. Primeiro analisou-se a seguinte questão: “As outras pessoas gostam de pessoas com a cor de pele branca?”. A escala variou de 1 a 3 pontos, e quanto maior o valor, maior a percepção da criança do valor social dos brancos. O teste mostrou que não há diferenças significativas na cor da pele, $F(2,134) = .889$, $p = 0.413$, na idade, $F(2,134) = 2.685$, $p = .072$, e nem na interação idade x cor da pele, $F(4,134) = .254$, $p = .907$. Este resultado indica que as crianças, independentemente da cor da pele e da idade, apresentam médias altas de reconhecimento de que o grupo dos brancos é muito valorado pelas outras pessoas (ver Tabela 4).

Quanto à análise da questão “As outras pessoas gostam de pessoas com a cor de pele negra?”, a ANOVA mostrou a existência de diferenças significativas apenas na cor da pele das crianças, $F(2,134) = 6.180$, $p = .003$, mas não na idade, $F(2,134) = 2.620$, $p = .077$, e nem na interação idade x cor da pele, $F(4,134) = .329$, $p = .858$. Para observar os efeitos significativos da cor da pele, realizou-se um post-hoc. O teste de Bonferroni mostrou diferenças significativas apenas nos grupos das crianças brancas e das crianças pretas ($p = .002$). Este resultado é explicado pelas médias ligeiramente diferentes desses dois grupos. Isto é, as crianças pretas ($M = 1.70$; $DP = .628$) avaliam que os negros são menos valorados socialmente mais do que as crianças brancas avaliam ($M = 2.18$; $DP = .748$), ocorrendo que as pretas percebem, mais do que as brancas, o menor valor social dos negros, como é possível observar na Tabela 4.

Tabela 4. Médias e Desvios-Padrões (DP) da percepção do valor social do branco e do negro, em função da cor da pele e da idade (n = 135)

Cor da pele	Idade	Valor social do branco		Valor social do negro	
		Médias	DP	Médias	DP
Branco	6-7 anos	3.00	0.000	2.19	0.911
	8-9 anos	2.95	0.229	2.37	0.684
	10-11 anos	3.00	0.000	2.00	0.649
	Total	2.98	0.135	2.18	0.748
Pardo	6-7 anos	3.00	0.000	2.09	0.831
	8-9 anos	2.92	0.289	2.08	0.669
	10-11 anos	3.00	0.000	1.64	0.505
	Total	2.97	0.171	1.94	0.694
Preto	6-7 anos	2.93	0.258	1.67	0.816
	8-9 anos	2.87	0.352	1.80	0.561
	10-11 anos	3.00	0.000	1.62	0.500
	Total	2.93	0.250	1.70	0.628
Total	6-7 anos	2.98	0.154	1.98	0.869
	8-9 anos	2.91	0.285	2.11	0.674
	10-11 anos	3.00	0.000	1.79	0.587
	Total	2.96	0.190	1.96	0.721

Observa-se que, no geral, as médias da percepção, por parte das crianças, do valor social do grupo dos negros, diferentemente das médias do grupo dos brancos, não são próximas do valor 3 (gostar muito), mas estão entre os valores 1 e 2 (não gostar e gostar mais ou menos). Esses dados atestam que as crianças pardas, pretas e brancas, nas idades dos 6 aos 11 anos, percebem que a sociedade valoriza mais os brancos e desvaloriza os negros. Os resultados elucidam uma consistência nesse reconhecimento, mas também indica que as crianças pretas são ainda mais conscientes do que as brancas quanto a desvalorização do grupo negro.

Discussão

Este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos da cor da pele e da idade na identidade étnico-racial e na percepção do valor social dos negros e dos brancos em crianças negras e em crianças brancas de seis a onze anos. A primeira hipótese deste estudo foi a de que crianças brancas de todos os grupos de idade gostam mais de ser brancas do que as crianças pardas e pretas gostam de ser negras. Mas que haveria diferenças dentre as crianças negras, aquelas que se identificam como pardas gostam mais de sua cor que as crianças pretas. Essa hipótese também previa que as crianças pardas e as crianças pretas mais novas (6-7 anos) gostam menos de ser negras, em comparação às pardas e às pretas mais velhas (8-11 anos). Os resultados confirmaram a hipótese 1. Observou-se que as crianças brancas de todas as idades

gostam de ser brancas, e que dentre as negras, as pardas gostam mais de ser negras do que as pretas gostam. Comparativamente as crianças mais velhas, as pardas e pretas mais novas são as que menos gostam de ser negras. Somente nas idades de 10 e 11 anos que não houve diferenças significativas nos grupos das crianças brancas, pardas e pretas.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados por França e Monteiro (2002). As autoras concluíram que o gosto ou o desgosto da criança frente ao seu pertencimento, é uma parte importante da identidade do sujeito. Elas avaliam que, quanto mais a criança gosta de pertencer ao seu grupo, mais positiva é a identidade étnico-racial da criança. Nesse sentido, os resultados deste estudo mostram que crianças pardas e crianças pretas desenvolvem uma identidade étnico-racial menos positiva do que as crianças brancas, que estão satisfeitas e gostam do seu pertencimento. Considerando que a autoestima e o autoconceito são partes constituintes da identidade, pode ocorrer, devido a insatisfação e o desgosto com a pertença grupal, sentimentos prejudiciais na vida das negras, a exemplo da autorrejeição (SILVA, 2005), da baixa autoestima (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020) e do sentimento de inferioridade (SOUZA, 2005). Esses sentimentos podem levar à recusa por pertencer ao próprio grupo e ao desejo em pertencer ao grupo socialmente valorizado.

Na segunda hipótese, verificou-se se as crianças gostariam de ser do próprio ou do outro grupo. A hipótese era que em todos os grupos de idades, crianças brancas preferem ser brancas, e que as crianças pardas e as crianças pretas tenderiam a preferir ser brancas, mas que essa preferência seria mais forte nas crianças mais novas (6-7 anos). Essa hipótese foi confirmada. Os resultados mostraram que tanto as crianças brancas, quanto as pardas e as pretas, gostariam de ser brancas. No grupo das crianças brancas não houve diferenças nas idades. Como previsto, as crianças pardas e as pretas mais novas são as que mais gostariam de mudar de grupo e serem brancas. Semelhante aos resultados anteriores, aos 10 e 11 anos, já não houve diferenças, todos os grupos tenderam a preferir ser como são. Este resultado também nos indica que as crianças brancas de todas as idades e somente as negras apresentam identidade étnico-racial positiva.

Conforme a teoria da identidade social, a percepção da assimetria de tratamentos que recebem os diferentes grupos étnico-raciais, como o status de desvalorização, ou ainda, que existem grupos que são alvos de preconceitos e de estereótipos, pode gerar diversas respostas nos sujeitos pertencentes ao grupo socialmente desvalorizado para tentar encontrar formas para elevar a sua autoestima (ELLEMERS, 1993; TAJFEL, 1981). Uma dessas formas é a mobilidade social, isto é, a ação de desassociar-se do grupo que é socialmente desvalorizado. Uma das características dessa ação é o desejo pelo branqueamento (FRANÇA; MONTEIRO, 2002). Os dados encontrados neste estudo podem estar relacionados a esse fato, pois enquanto

as crianças brancas, pertencentes ao grupo de status social mais valorizado, continuam a preferirem ser brancas, grande parte das crianças negras, pertencentes ao grupo de status social menos valorizado, também preferiam ser brancas.

Por outro lado, nossos achados mostram que as crianças negras mais velhas (10-11 anos) relatam gostar de ser como são e preferem ser negras, este é um dado importante e que precisa ser melhor explorado, pois nos indica que elas estão afirmando a identidade negra. Alguns questionamentos poderiam ser motivar novas pesquisas, por exemplo: O que tem contribuído na afirmação da identidade negra dessas crianças? O que tem feito com que elas gostem de ser como são e prefiram pertencer ao próprio grupo, sobretudo considerando-se que elas estão conscientes do valor social do seu grupo?

Todavia, é importante considerar que a abordagem que foi feita com as crianças mais novas e com as mais velhas foi a mesma, utilizando-se do mesmo procedimento e instrumentos. Deve-se levar em consideração que crianças mais velhas interpretam as normas de desejabilidade social (“O que é melhor ou não a ser respondido?” “Como posso dizer para ser bem visto?”) de forma diferente das crianças menores. Ou seja, pode ocorrer das crianças maiores responderem de acordo com o que é mais agradável, ou ainda, ao perceber que sendo a cor da pele imutável (ABOUD, 1987), não há muito o que fazer a esse respeito, respondendo de modo coerente cognitivamente. Respostas desejáveis ocorrem de acordo com o grau de desenvolvimento do indivíduo, e do quanto ele apresenta maior grau de familiaridade com as normas e valores socialmente aceitos (MONTEIRO, FRANÇA; RODRIGUES, 2009). Sugere-se, para estudos futuros, a utilização de instrumentos que controlem a desejabilidade social.

A terceira e última hipótese deste estudo buscou verificar se as crianças, em todos os grupos de idade (6 a 11 anos), perceberiam que o grupo dos brancos, em comparação ao grupo dos negros, detém de maior valor social. Nossos achados confirmaram essa hipótese. Verificou-se que em todas as idades e em grupos étnico-raciais das crianças deste estudo, houve um reconhecimento de que os brancos, em comparação aos negros, são mais valorados pelas outras pessoas. Esse é um achado novo nos estudos realizados aqui no Brasil e que confirmam que a percepção sobre o valor social dos grupos, por parte da criança, ocorre antes dos 6 anos, como afirmam outros estudos (CLARK; COOK, 1988; ELLEMERS, 1993; MILNER, 1983).

Os resultados revelaram, ainda, que as crianças pretas, em comparação com as crianças brancas, apresentam maior percepção da desvalorização social do grupo negro. Este achado pode estar relacionado ao fato de que as crianças pretas são pertencentes do grupo negro e possivelmente observam mais os lugares sociais que os indivíduos do seu grupo ocupam, mas também são, por deterem das características do grupo, as principais vítimas diretas de

preconceitos e discriminações étnico-raciais, a exemplo de exclusão, xingamentos e agressões físicas (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020). Um achado semelhante a este foi encontrado por Mckow e Weinstein (2003), que mostra que crianças estigmatizadas (afro-americanas e latinas) têm mais consciência dos estereótipos sociais acerca do seu grupo étnico-racial do que as crianças não-estigmatizadas (brancas e asiáticas).

Estudos como os de Mckow e Weinstein, também examinaram o que muda ou acontece na vida das crianças ao tomarem consciência da existência de estereótipos negativos contra o seu grupo, e revelam consequências graves em suas vidas, especialmente no contexto escolar. Por exemplo, uma criança ou um adolescente que faz um exame padronizado, ao saber que existem estereótipos sociais negativos contra o seu grupo de pertença, pode ficar preocupado com o fato de seu desempenho ser julgado pelas lentes do estereótipo sobre a sua capacidade intelectual (MCKOW; WEINSTEIN, 2003; STEELE; ARONSON, 1995). Sob essa pressão, o desempenho da criança ou do adolescente pode ser afetado. Em outra situação, uma criança pode inferir que seu professor espera menos de pessoas de sua etnia ou de sua raça. Essa observação pode, por sua vez, afetar a forma como a criança responde às estratégias instrucionais do professor e afetar as respostas da criança em relação à escola (MCKOW; WEINSTEIN, 2003). Um estudo realizado no Brasil mostrou que diante da consciência dos estereótipos em relação ao seu grupo, adolescentes negros escolhem menos profissões de alto status social, se comparado a adolescentes brancos (SANTOS, 2018). Esses exemplos ilustram uma série de processos sociais que preveem consequências da consciência dos estereótipos, incluindo ameaça de estereótipos (STEELE; ARONSON, 1995). Com base nesses achados, sugere-se a realização de estudos que também investiguem as consequências advindas da tomada de consciência, pelas crianças, do valor social dos grupos.

Em estudos sobre fenômenos tão complexos, como a identidade e a percepção do valor social dos grupos, é importante dar o devido cuidado que as análises desses resultados merecem. Um desses cuidados está no fato de que este estudo foi realizado em uma amostra pequena e se concentrou em duas cidades do nordeste brasileiro. É provável que nossos dados retratem a realidade desses lugares e do modo como são encaradas as questões étnico-raciais dos contextos nos quais esta pesquisa foi realizada. Para uma análise mais ampla, um número maior de crianças e outras realidades brasileiras precisam ser examinadas.

Apesar disso, um dado interessante é que o contexto onde residem as crianças, se no interior ou na capital, não foi uma variável que influenciou nos resultados. Este achado deve estar relacionado ao fato de que em todo o Brasil, quer seja na capital, quer seja no interior, ou nas cinco regiões do país (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), a desigualdade assola

mais a população negra do que a população branca, como demonstram dados do IBGE (2018, 2019b), dos quais evidenciam que essas disparidades se apresentam em diversos setores da vida, a exemplo da moradia, do emprego, da renda, da educação, entre outros.

Estudos demonstram que contextos de racismo e de opressão étnico-racial, onde crianças de minorias étnico-raciais são expostas à desigualdade e à discriminação, contribuem para o desenvolvimento da identidade étnico-racial mais negativa (CAVALLEIRO, 1999; MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020). Outros estudos demonstram que transformações estruturais e contextuais, enfraquecendo o racismo e assegurando a igualdade de tratamentos e de valorização dos diversos grupos étnico-raciais, contribuem para mudanças positivas no desenvolvimento da identidade étnico-racial (QUINTANA; SEGURA-HERRERA, 2003; DORIA, 2015). A literatura afirma, ainda, que o fortalecimento da identidade étnico-racial em espaços como na escola e na família pode agir como fator de proteção, bem como, produtor de resiliência para compensar as adversidades enfrentadas por crianças e por jovens minoritários (FRANÇA, DA COSTA SILVA, SANTOS; BATISTA, 2019; GFELLNER; ARMSTRONG, 2012).

Pesquisas no campo da socialização étnico-racial, que analisam como as famílias socializam as crianças e os jovens em vários tipos de mensagens, atividades e comportamentos parentais em relação aos valores, tradições e práticas associadas ao seu grupo étnico-racial, têm observado que práticas como contar histórias, ler livros e celebrar datas marcantes da cultura ou etnia de origem e promover o orgulho étnico-racial são algumas práticas de socialização que contribui positivamente para o fortalecimento da identidade e autoestima de crianças de minorias étnico-raciais (CONSTANTINE; BLACKMON, 2002; HOXHA, 2010; HUGHES, 2003; HUGHES et al., 2006; HUGHES; CHEN, 1999; HUGULEY, WANG, VASQUEZ; GUO, 2019), pois as ajudam a desenvolverem um conceito mais positivo em relação a si mesmas e ao grupo de pertença.

Pelo exposto, os resultados obtidos neste estudo tornam ainda mais evidente a necessidade de trabalhos que visem a criação e implementação de intervenções que busquem o fortalecimento da identidade das crianças negras e que visem à superação do racismo. Tais trabalhos devem considerar as fases de desenvolvimento em que elas se encontram, além da compreensão dos processos que subjazem a constituição das identidades étnico-raciais e das percepções acerca do valor social dos grupos. Já as intervenções devem considerar que as crianças precisam ter acesso a informações sobre os diversos grupos étnico-raciais, mas esse conhecimento não pode ser transmitido de maneira a reproduzir e legitimar o racismo, quando, por exemplo, retrata-se de forma depreciativa e desvalorativa o grupo dos negros, e, quando, ao

contrário, retratam o grupo branco. É primordial que as crianças sejam socializadas para conhecer e celebrar a multiculturalidade, com o propósito de mudança social (TAJFEL, 1981), de enfraquecer o racismo e de tornar saudável o desenvolvimento de suas identidades.

No próximo capítulo, exploraremos as ocorrências e frequências de racismo e discriminação percebida por crianças. Entender as ocorrências e experiências de racismo das crianças permite compreender um pouco mais sobre a complexidade da construção da identidade étnico-racial, que também tem a sua constituição influenciada por experiências de racismo e de discriminação racial.

CAPÍTULO 4: RACISMO E DISCRIMINAÇÃO PERCEBIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS

Resumo: O racismo é uma experiência difundida na vida dos cidadãos negros brasileiros que começa na infância. Apesar disso, ainda são poucos os estudos que examinaram as experiências de racismo que crianças brasileiras enfrentam em suas vidas. Este estudo descreve as ocorrências e frequências de discriminação racial percebida por crianças, incluindo os conteúdos, os perpetradores e contextos em que ocorre. Para aferir ocorrências de racismo, apresentamos uma história de discriminação racial a uma amostra de crianças do interior do semiárido da Bahia (de seis a onze anos de idade) e, em seguida, perguntou-se se uma situação igual ou parecida já aconteceu com ela ou com alguém próximo a ela. Sessenta crianças (37 negras e 23 brancas), de ambos os sexos, participaram da pesquisa; 59,5% das crianças negras relataram pelo menos uma experiência própria com a discriminação racial, e 89,2% delas relataram pelos menos uma ocorrência de racismo contra outra pessoa negra. Nenhuma criança branca relatou experiência própria de discriminação racial, mas 60,9% delas relataram ocorrência de discriminação contra pessoas negras. Contextos incluiu escolas, cenários comunitários e família. A discriminação verbal foi o conteúdo mais comum relatado pelas crianças, seguido de relatos de agressões físicas e do impedimento do direito da criança negra de brincar. Nota-se que o racismo é percebido em uma frequência muito preocupante, sendo percebido tanto pelas crianças brancas quanto pelas crianças negras, e faz de muitas crianças negras vítima. Estudos que investiguem as percepções de racismo e como eles se relacionam com as disparidades de saúde precisam ser realizados.

Introdução

O conceito de racismo corresponde a um conjunto de atitudes, comportamentos e práticas que mantêm um desequilíbrio na distribuição de poder entre grupos étnico-raciais (PARADIES, 2006). Expressões racistas podem ser percebidas através de comportamentos flagrantes ou sutis, e se dá de diferentes formas, uma delas está a nível institucional e outra a nível individual (Jones, 2002). No nível institucional, o racismo pode ser observado através de desigualdades históricas e estruturais, em indicadores socioeconômicos e parâmetros educacionais e de saúde. Em sua faceta individual, o racismo permeia as interações diárias, com comportamento discriminatório negativo direcionado aos membros das minorias étnico-raciais, através de hostilidades, agressões verbais e físicas, entre outros. O racismo individual é o foco do presente estudo, que busca descrever as ocorrências de racismo e discriminação percebida por crianças negras e brancas no seu dia a dia. Consequentemente, racismo será o termo usado ao longo deste artigo em referência a encontros discriminatórios de base racial experimentados em nível individual.

Existem razões importantes para estudar as ocorrências do racismo em crianças. Uma delas é que o racismo é uma experiência que quando difundida na vida das crianças, pode comprometer negativamente as suas trajetórias de desenvolvimento através de vários mecanismos, incluindo efeitos sobre o bem-estar psicológico e físico. Por exemplo, estudos mostram que crianças e jovens de grupos minoritários que mais frequentemente experimentam discriminação racial apresentam mais sintomas de depressão (PACHTER et al., 2010). Outros estudos revelam que experiências diretas de racismo, ou seja, quando as próprias crianças são os alvos da discriminação, têm sido associadas a uma gama diversificada de desfechos negativos na saúde emocional das crianças, como a presença do sentimento de solidão (PRIEST et al. 2014). Experiências diretas de racismo na infância podem envolver situações em que a criança é xingada, apelidada, agredida, excluída, impedida de brincar ou através de qualquer forma que retire da criança seus direitos individuais e sociais apenas pelo fato dela pertencer a um grupo étnico-racial e deter de características relativas à essa pertença (como a cor da pele, o cabelo, os traços faciais etc).

A literatura sobre ocorrências de racismo em crianças tem se concentrado, sobretudo, nas experiências de racismo direto que as crianças vivenciam em suas vidas. Este estudo, no entanto, está interessado não apenas em explorar essas experiências diretas, mas também investigar as percepções de crianças sobre experiências de racismo vivenciadas por outras pessoas, não apenas elas. Enquanto o racismo direto é definido como experiências de racismo em que a própria vítima sofreu a discriminação, o racismo observado pode ser definido como ouvir falar sobre ou ver a experiência de racismo de outra pessoa (MANSOURI; JENKINS 2010; HARRELL, 2000), assim como dos cuidadores ou membros próximos da família que sofrem discriminação (PRIEST et al. 2012).

Há uma crescente evidência empírica de que observar o racismo acontecendo contra outra pessoa que detém das mesmas características que a sua também leva a desfechos negativos para a saúde de crianças e adolescentes (PRIEST et al. 2014), essa experiência é nomeada como racismo vicário. Por exemplo, experiências de racismo vicário (bem como direto) têm sido associadas com maior expressão de raiva e sintomas depressivos entre adolescentes afro-americanos (STEVENSON; ARRINGTON, 2009), enquanto experiências de racismo dos pais (isto é, racismo vicário) têm sido associadas a sintomas depressivos na adolescência (FORD et al., 2013). Outros estudos mostram o efeito da experiência vicária de racismo no aumento da solidão em crianças e jovens, e problemas socioemocionais em crianças, como lentidão nas interações verbais e dificuldades em se afirmar frente à autoridade (BÉCARES; NAZROO; KELLY, 2015; PRIEST et al., 2014). Conforme esses estudos, tais desfechos negativos para a

saúde das crianças e dos jovens negros são resultados da experiência vicária de racismo; uma vez que as discriminações observadas por elas resultam de uma característica que também é partilhada por elas, que pode ser a cor da pele, o cabelo, a estrutura facial etc.

Outra razão importante para estudar as ocorrências do racismo na infância refere-se à incipiência de estudos no Brasil que tem abordado até mesmo se o racismo é uma ocorrência comum na vida das crianças, bem como os contextos em que elas podem experimentar o racismo e outras formas de discriminação. Até onde sabemos, a literatura brasileira ainda não examinou e nem descreveu através de uma abordagem exploratória as ocorrências de racismo direto e observado por crianças negras e brancas e nem verificou a frequência dessas ocorrências percebidas por essas crianças. Este estudo procura contribuir com a literatura através da verificação de ocorrências de racismo e discriminação percebida em 60 crianças negras e brancas.

Este estudo foi desenvolvido a fim de verificar como as crianças percebem o racismo e comportamentos discriminatórios em suas vidas cotidianas. O objetivo deste estudo, portanto, foi descrever as frequências de racismo e discriminação percebida em crianças negras e brancas. Mais especificamente, examinou-se a ocorrência de racismo direto (quando a própria criança foi a vítima) e racismo observado (quando a criança presencia outros sendo vítima) nas crianças; os conteúdos expressos nas situações de racismo; os locais onde ocorreram e a cor da pele das vítimas e dos perpetradores.

Método

Participantes

Participaram na pesquisa 60 crianças, sendo a maioria do sexo feminino 35 (58,3%) e 25 (41,7%) do sexo masculino, com idades variando dos seis aos onze anos ($M=8,68$; $DP=1,692$). Com relação ao grupo racial, 37 (61,7%) foram categorizadas como negras e 27 (38,3%) foram categorizadas como brancas. As crianças estudam entre o 1º ao 6º ano do ensino fundamental, na rede pública de ensino, e são residentes de uma cidade do interior do semiárido da Bahia, no Nordeste do Brasil.

Instrumentos e Procedimentos

Inicialmente a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS e registrada na Plataforma Brasil. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a aprovação do

Comitê de Ética, realizou-se os contatos e solicitou-se a permissão da escola e dos pais para realização do estudo. Após o consentimento dos pais e da escola, convidou-se as crianças a participar das entrevistas, a quem era explicado que a participação era voluntária e que poderiam se recusar a participar da pesquisa ou interromper a sua participação a qualquer momento e que o sigilo das respostas era assegurado. As crianças foram entrevistadas em suas próprias escolas, individualmente, em uma sala reservada para a pesquisa. As entrevistas tiveram, em média, duração de 20 minutos, e foram gravadas em áudio e transcritas.

Antes que iniciasse a aplicação, o entrevistador julgava a cor da pele da criança a partir de suas próprias impressões (heteroclassificação). As crianças também se autoclassificavam. Antes que iniciasse a aplicação, o entrevistador julgava a cor da pele da criança a partir de suas próprias impressões (heterocategorização), baseando-se no estudo de França e Monteiro (2002). As crianças também se autocategorizavam. Fotografias de quatro crianças, duas brancas (masculino e feminino) e duas negras (masculino e feminino), com aparência de 8 anos e meio de idade, previamente testadas por França e Monteiro (2002), foram utilizadas para a autocategorização das crianças. Para entrevistados do sexo masculino, apresentavam-se fotografias de meninos, e para entrevistadas do sexo feminino, fotografias de meninas. Foi perguntando à criança: "qual desses se parece mais com você?". A resposta era em termos da escolha da fotografia de uma criança do grupo étnico-racial parecido ao da criança entrevistada. Em seguida, questionava-se se a cor da criança escolhida era branca ou negra. Neste estudo, as crianças negras tenderam a se perceberem mais como negras, dizendo que a fotografia da criança negra era mais parecida com elas, e responderam que a criança escolhida era negra. O mesmo ocorreu com as brancas, que se perceberam mais parecidas com a fotografia da criança branca e responderam que ela era branca. A heterocategorização e a autocategorização confirmam que as crianças de cada grupo investigado neste estudo são percebidas e se percebem em conformidade com seus grupos.

A entrevista iniciava com o entrevistador dizendo para a criança que lhe contaria uma história e que precisava de sua ajuda para entender o que estava acontecendo com os personagens da história. O entrevistador dava a seguinte instrução para a criança participante:

Para as meninas:

"Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história da menina Beatriz? Então vou te contar!"

Para os meninos:

"Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história do menino Pedrinho? Então vou te contar!"

Para verificar as experiências de racismo das crianças entrevistadas, o entrevistador utilizava-se de uma história de racismo contra uma criança negra. A história era contada para cada criança com o objetivo posterior de verificar se elas já passaram por uma situação igual, semelhante ou de outra natureza. Antes da aplicação, uma avaliação da história foi feita por 10 juízes adultos (três estudantes de graduação em Psicologia, quatro estudantes de mestrado em Psicologia e três estudantes de doutorado em Psicologia), houve um consenso de 100% dos juízes adultos de que a história tratava de uma experiência de racismo. Para verificar se o conteúdo da história era de fácil entendimento pelas crianças, fizemos um pré-teste que considerou as primeiras 20 crianças do estudo, conforme as idades da amostra, e nenhuma das crianças apresentou dificuldade de entendimento sobre a história. Assim, demos continuidade às entrevistas contando a seguinte história:

Para as meninas:

“Beatriz é uma criança que gosta muito de brincar. Beatriz vai para a escola. Beatriz tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia, Beatriz estava brincando na escola quando uma menina chamada Clara disse que não era pra ela brincar ali porque ela era feia, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Beatriz não sabe porque a Clara falou aquelas coisas com ela.

Vamos ajudar a Beatriz a descobrir porque a Clara falou essas coisas com ela?”

Para os meninos:

“Pedrinho é uma criança que gosta muito de brincar. Pedrinho vai para a escola. Pedrinho tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia, Pedrinho estava brincando na escola quando um menino chamado Felipe disse que não era pra ele brincar ali porque ele era feio, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Pedrinho não sabe porque o Felipe falou aquelas coisas com ele.

Vamos ajudar o Pedrinho a descobrir porque o Felipe falou essas coisas com ele?”

À frente da criança, ficavam duas fotografias de acordo com o gênero e cor de pele das personagens. Para as meninas, a personagem de Beatriz era apresentada com uma fotografia de uma criança menina negra e a personagem de Clara era apresentada com uma fotografia de uma criança menina branca. Para os meninos, Pedrinho era apresentado com uma fotografia de uma criança menino negro e Felipe era apresentado com uma fotografia de uma criança menino branco. Outro nome era dado aos personagens da história no caso de coincidência como o nome da criança entrevistada.

As variáveis investigadas foram: Racismo observado e Racismo direto. O racismo observado foi aferido através da pergunta: “Você já viu uma situação como essa da história acontecer com alguém que você conhece?”. O racismo direto foi aferido através da pergunta: “Uma situação como a da história ou parecida já aconteceu com você?”. Quando as crianças respondiam positivamente (que sim- já viram alguém ser ou que já foram vítima), outras quatro perguntas eram feitas: (1) como foi? (2) onde foi? (3) qual a cor de quem praticou o ato X? (4) qual a cor de quem foi vítima?

Uma análise de conteúdo das respostas das crianças foi feita pelos pesquisadores para observar quais conteúdos se tratavam de situações de racismo. Foram incluídos no racismo direto e vicário os relatos de discriminações em razão da cor da pele; que foi, por vezes, somado a discriminações em razão de outros traços fenotípicos (por exemplo, a textura do cabelo). Realizou-se, ainda, análises de frequências a respeito da percepção do racismo de cada grupo racial das crianças. Uma análise de conteúdo explorou os principais temas recorrentes, os contextos e as situações em que as crianças experimentaram o racismo.

Resultados

Quando perguntadas se já viram alguma pessoa conhecida passar por uma situação igual ou parecida com a da história, 89,2% (ou 33 das 37) das crianças negras relataram pelos menos uma ocorrência de racismo contra outra pessoa, enquanto 60,9% (ou 14 das 23) das crianças brancas também relataram ocorrência de racismo observado contra outra pessoa. Nenhuma criança branca, quando se perguntou sobre já ter passado por uma situação igual ou parecida relatou que experimentou racismo direto em seu dia a dia, enquanto 59,5% (ou 22 das 27) das crianças negras disseram já ter sido vítima de experiência direta de racismo. Esses resultados podem ser visualizados na Figura 1.

Com estes achados, verifica-se que a ocorrência de situações de racismo parece ser uma realidade comum no cotidiano das crianças, das sessenta crianças entrevistadas, 47 (78,3%) delas já viram uma outra pessoa ser discriminada por causa da cor da pele. Nas crianças negras, observa-se que um número ainda mais expressivo delas já viram outras pessoas sendo vítimas de racismo, bem como elas relataram, também com bastante frequência, situações em que elas já foram vítimas. Nas crianças brancas, verifica-se que elas veem outras pessoas sofrer racismo, o que solidifica ainda mais que a presença do racismo no cotidiano em que elas estão inseridas é uma realidade.

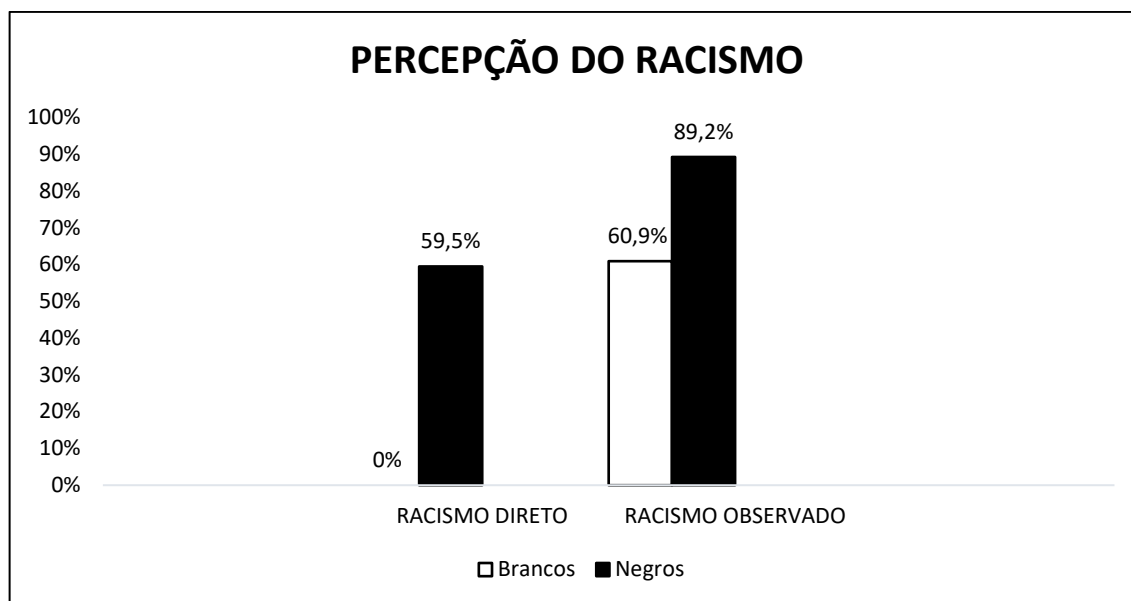


Figura 1: Percentagens da percepção, por parte das crianças, do racismo direto e do racismo observado, em função da cor da pele da criança.

Foi feita uma inferência nos relatos de experiências diretas e observadas de racismo nas crianças verificando a cor da pele de quem foi vítima e de quem perpetrou, o lugar onde ocorreu e os principais conteúdos associados as situações de racismo, os resultados da inferência são descritos a seguir.

A cor da pele das vítimas e de quem praticou

Em relação a cor da pele das vítimas, verificou-se que todas as crianças vítimas de racismo direto são negras, em todos os casos elas relataram que quem praticou a discriminação contra elas tinha a cor de pele branca. No racismo observado, todas as crianças, brancas e negras, relataram que as vítimas tinham a cor de pele negra e quem praticou a discriminação tinha a cor de pele branca, com exceção de uma criança branca, que disse que quem praticou a discriminação tinha a cor de pele negra. Aqui, fornecemos exemplos dessas discriminações tomadas a partir das entrevistas⁴:

“Os meninos brancos xingam e julgam os negros pela cor. O Bruno mesmo, chamam o Bruno de muçum, só porque ele é negro. Chamam ele de carrapato de cachorro, de preto. O Bruno indefeso, pequeno, como vai falar algo para o menino que falou isso com ele? O menino é grande, maior do que ele. Eu me sinto triste por isso.” (Mikael, 10 anos, negro)

⁴ Foram utilizados nomes fictícios para resguardar o direito das crianças ao sigilo.

Eu já vi um homem na rua que as pessoas ficavam colocando apelido e xingando ele, por que ele é negro. Um dia eu vi ele dizendo que “um dia um pobre pode ficar rico, um feio pode ficar bonito, menos um preto nunca pode ficar branco, por que nascemos assim”. Ele falou isso para um menino branco que colocou apelido nele, ele tava dando conselho ao menino, aí o menino falou assim: “eu não quero seus conselhos, ainda mais de um preto que não sabe nem ler”. (Vitória, 11 anos, branca).

Contexto das discriminações

Verificou-se que o lugar mais comum onde ocorreram as situações de racismo direto e observado relatado pelas crianças foi a escola. Sendo que 15 dos 22 casos de racismo direto foram na escola, o que corresponde a 72,22% dos casos; 3 (ou 16, 66%) aconteceram no próprio contexto familiar da criança, 2 (ou 11,11%) na quadra esportiva da praça comunitária e 2 nas ruas da cidade. No racismo observado, 38 dos 47 casos ocorreram na escola, o que corresponde a 80,85% dos casos; 2 (ou 4,25%) no próprio contexto familiar da criança; 4 (ou 8,50%) na quadra esportiva da praça comunitária e 3 (ou 6,40%) foram vistos quando a criança estava na rua da cidade. Alguns exemplos são descritos a seguir:

“- Na minha escola os meninos me xingam de macaco, me xingam de todo tipo, de preto, quando eu vou dizer a diretora eles falam que é mentira. No recreio me xingam de todo nome, eu digo para a professora, mas ela não liga. Eu me sinto muito mal.” (Marcos, 9 anos, negro)

“Na quadra e na escola. Tem vez quando vou brincar lá na quadra, os meninos não me deixam brincar, aí começam a me xingar de todo tipo de palavrão, de escuro, de preto.” (Marcelo, 9 anos, negro)

“- Um dia eu entrei na escola, aí eu sentei na minha cadeira e tinha outra menina bem de frente pra mim, ela me olhava e falava um monte de coisa pra mim, ela disse: “deixe essa Urubu sentar sozinha”. Eu me senti tão triste.” (Maria, 11 anos, negra)

O conteúdo das discriminações

Os conteúdos mais comuns associados à discriminação racial direta e observada pelas crianças negras foram os apelidos insultuosos e xingamentos. Inúmeros apelidos utilizados de forma pejorativa e/ou com intenção de depreciar e desvalorizar foram relatados pelas crianças, destacamos alguns: “preto”, “negro”, “negrinho” “macaco”, “urubu”, “carvão”, “chocolate”, “café”, “escuro”, “escuridão”, “pneu queimado”, “cabelo ruim ou duro”, “cabelo de bombрил”, “sujo”, “carrapato”. Observa-se alguns desses insultos nos relatos a seguir:

“- Meus irmãos são xingados na escola, xingam de tudo que é nome, preto, feio, macaco. Fico triste e com medo de baterem na gente” (Cecilia, 10 anos, negra).

“Eu tinha uma amiga, ela era morena e o cabelo dela não era cacheado, mas também não era liso, aí tinha gente na escola que chamava ela de cabelo de bombril, outros chamavam ela de nega preta, outros chamavam de cabelo de enxu. Um dia ela falou para a mãe dela e a mãe dela foi até a escola e resolveu isso com o diretor. Mas continuaram perturbando ela, e ela teve que mudar de colégio por causa do bullying que ela sofria, e o diretor nem ligava quando alguém reclamava.” (Ana, 11 anos, branca)

O racismo pode ser percebido através de sua expressão mais flagrante, mas também através de atitudes sutis. Por exemplo,

“Eu vejo que algumas pessoas negras não são bem recebidas na casa das pessoas, acham que são perigosas e que podem fazer mal” (Pedro, 10 anos, negro)

Situações de racismo com agressão física foi relatada por quatro crianças negras (duas delas relataram ter apanhado de colegas da escola que disseram que elas eram feias e pretas, e duas relataram que tiveram seus cabelos puxados por outras crianças, por ele ser considerado ruim/duro). Como podemos observar nos seguintes relatos:

“Na escola, os meninos mais claros tacam o chinelo nos meninos e nas meninas negras e dizem que a cor é feia. Eles já me bateram e já me xingaram de preta” (Fernanda, 11 anos, negra)

“[...] tem gente que fica colocando apelido e me xingando de preta, fazendo bullying, mas não pode. Na escola, uma menina branca disse que eu era preta e que eu era feia e uns meninos já puxou o meu cabelo. Eles sempre puxavam o meu cabelo, um dia minha mãe cortou bem baixinho porque eu pedi. Mas eles continuavam rindo e mexendo. E quando fui pra escola, pra festa de encerramento, minha professora nem me reconheceu, achou que eu era um homem. Ela disse que eu tava diferente, porque eu tinha cortado o cabelo. E os meninos mangando, dizendo que eu era um homem. Foi um dia bem ruim. Era a festinha da escola, eu senti que não era pra tá ali.” (Cleide, 9 anos, negra)

Algumas crianças relataram terem sido rejeitadas na escola e excluídas nas brincadeiras, enquanto duas crianças disseram terem sido rejeitadas pela avó branca, por não as considerar como netas, por serem negras. Por exemplo:

“- Porque tem gente que é branco e que não quer que o filho dela brinque com aquele que é negro. Porque o povo chama nós negros de escravos. Porque tem umas que não gostam da cor negra, e ficam falando coisas só porque a pessoa é negra. Falam que não quer ter um filho negro, aí quando vai ver o filho dela pode sair negro. Algumas queriam ter um filho branco, mas aí pode sair negro, da cor que ela não quer. Lá em casa, a minha avó branca já me falou que eu não sou neta dela porque eu sou negra e ela queria uma neta branca. Eu me senti tão triste e mal” (Ana, 10 anos, negra).

Discussão

Este estudo está entre os primeiros a verificar a percepção de crianças do racismo e comportamentos discriminatórios em suas vidas cotidianas e a descrever os contextos e frequência de discriminação racial percebido em um grupo de crianças negras e brancas do interior do semiárido da Bahia. O objetivo deste estudo, portanto, foi descrever as frequências de racismo e discriminação percebida em crianças negras e brancas. Mais especificamente, examinou-se a ocorrência de racismo direto (quando a própria criança foi a vítima) e racismo observado (quando a criança presencia outros sendo vítima) nas crianças; os conteúdos expressos nas situações de racismo; os locais onde ocorreram e a cor da pele das vítimas e dos perpetradores. Os resultados deste estudo exploratório mostram que o racismo e a discriminação estão fortemente presentes no cotidiano das crianças, sendo que mais da metade (59,5%) das crianças negras entrevistadas disseram já ter sido vítima de experiência direta de racismo e quase 90% das crianças negras relataram já ter presenciado pelo menos uma experiência de racismo contra alguém conhecido por ela. O racismo também é percebido pelas crianças brancas, apesar de nenhuma delas relatarem experiência direta, pouco mais de 60% delas relataram ocorrências de racismo contra pessoas negras. Estes achados constatarem que o racismo é um fenômeno que persiste em nossa sociedade e sustentam o fato de que crianças negras são alvos principais do racismo, que se apresenta e impacta suas vidas ainda na infância.

Um número maior de crianças negras percebe a discriminação racial contra pessoas do seu grupo, do que as crianças brancas percebem. Este achado pode revelar que sendo as crianças negras as principais vítimas de racismo, podem ser também elas as que mais estão em “alertas” sobre discriminações vivenciadas por pessoas do seu mesmo pertencimento étnico-racial. Todavia, um número também expressivo de crianças brancas percebe a discriminação contra os negros em seu cotidiano, o que permite certificar que o racismo se expressa, nesse contexto, não apenas de forma sutil, como é uma das suas principais expressões no Brasil (LIMA; VALA, 2004), mas também de forma altamente aberta e flagrante.

Como esperado, a escola, a família e outros contextos comunitários são os locais em que crianças mais percebem ocorrências de racismo, sobretudo a escola, e os principais perpetradores foram pessoas brancas, são percebidas com maior frequência como as perpetradoras. Não há dúvidas sobre a necessidade de uma maior atenção para combater o impacto desse fenômeno em contextos importantes da vida das crianças, como é o caso da escola. Afinal, é nesse espaço que elas passam a maior parte do seu tempo, interagindo com os pares e com figuras de identificação, que por vezes são responsáveis por cuidar e educar essas

crianças, como no caso dos professores e educadores. Conforme Cavalleiro (2005), as consequências das experiências de racismo contra crianças negras são agravadas através do silenciamento, sobretudo, por parte do contexto escolar, que é, segundo a autora, uma das principais instituições que deveria proteger as crianças desses acontecimentos, mas que, ao contrário do que se espera, ainda não tem dado a devida atenção que o racismo merece. É importante, nesse sentido, que medidas sejam empreendidas pelas escolas visando o enfrentamento do racismo e a todas as formas de preconceito e discriminação, pois é dever da escola propiciar um ambiente de promoção do respeito e do reconhecimento das diferenças.

Nossos resultados mostram que ocorrências de racismo individual são percebidas pelas crianças através de experiências de discriminações verbais (xingamentos e apelidos), físicas (tapas e puxões de cabelo), rejeição, exclusão e o impedimento do direito da criança negra de brincar. Como referido inicialmente, muitos estudos afirmam que experiências de racismo e discriminação podem afetar o bem-estar psicológico e físico das vítimas (FORD et al., 2013; PACHTER et al., 2010; PRIEST et al., 2014; STEVENSON; ARRINGTON, 2009). No caso das crianças negras, tanto as experiências diretas de racismo quanto as observadas (isto é, experiências vicárias), podem afetar negativamente sua saúde emocional, como apontam estudos sobre consequências vicárias do racismo para grupos minoritários (BÉCARES; NAZROO; KELLY, 2015; FORD et al., 2013; STEVENSON; ARRINGTON, 2009; PRIEST et al., 2014). É fundamental que na construção e implementação de medidas visando o enfrentamento do racismo seja considerado o impacto que esse fenômeno produz na vida das crianças negras, de modo a modificar tudo aquilo que adocece em espaço de bem-estar.

Já concluindo, gostaríamos de destacar algumas limitações deste estudo. A primeira limitação é sobre o tamanho da amostra do estudo e o fato de ter se concentrado em apenas uma cidade do interior do semiárido da Bahia. Para uma análise ainda mais ampla sobre as experiências de racismo das crianças e sobre suas percepções diante dessas experiências, outras realidades brasileiras precisam ser examinadas. Uma segunda limitação pode estar no fato da utilização de fotografias de crianças negras e brancas na historinha, qual a criança negra era representada como a criança que foi discriminada e a criança branca a perpetradora. Isto pode ter causado um viés nas respostas das crianças as questões subsequentes. Sugere-se que em novos estudos, opte-se por retirar as fotos ou colocar muitas fotos (incluindo fotos de adultos), para que possíveis influências nas respostas sejam controladas. Além disso, o contexto onde se passava a história dos personagens, isto é, na escola, também pode ter sofrido com o mesmo tipo de influência. Sugere-se que estudos futuros se atentem a essa questão, diversificando o contexto onde ocorre a situação de racismo ou neutralizando o cenário. Por fim, estudos futuros

poderiam concentrar-se nas respostas emocionais e de enfrentamento empregadas pelas crianças. Considerando que os indivíduos respondem de diferentes maneiras a situações semelhantes, é importante investigar o que tem se constituído como fatores decisivos para determinar se uma situação será avaliada como estressante e se tem potencial para efeitos negativos à saúde.

No próximo capítulo, apresentamos uma análise de relatos de 10 (dez) crianças negras, extraídos deste estudo. Analisaremos as consequências emocionais das experiências de racismo no contexto da escola, cenário onde mais ocorreram situações de racismo relatadas pelas crianças negras. Foram selecionados 10 relatos cujos os conteúdos das experiências fossem os mais representativos e semelhantes aos das demais crianças negras que também relataram experiências diretas e vicárias de racismo neste estudo.

CAPÍTULO 5: EXPERIÊNCIAS DE RACISMO EM CRIANÇAS: O QUE ACONTECE NO COTIDIANO ESCOLAR?

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar relatos de experiências de racismo na escola e as consequências dessas experiências na vida das crianças. Realizamos entrevistas individuais com crianças negras residentes de duas cidades do interior do semiárido da Bahia, no Nordeste do Brasil. Para aferir as experiências de racismo, apresentamos uma história de discriminação racial à criança e, em seguida, perguntamos se uma situação igual ou parecida já aconteceu com ela ou com alguém próximo a ela. Os resultados mostram que o racismo é um fenômeno fortemente presente na infância, expressando-se, por vezes, pela exclusão, rejeição e por discriminações verbais e físicas. Como consequência, as crianças negras relatam tristeza, medo, raiva e vergonha, demonstrando que o racismo impacta o bem-estar emocional, psicológico, físico e social das crianças vítimas, além de impedir o desenvolvimento da identidade e do autoconceito positivo. Verifica-se, ainda, que a escola continua sendo um dos principais lugares onde a difusão do racismo e diversas manifestações de discriminações acontecem, gerando impactos na vida educacional das crianças. Concluímos defendendo que medidas antirracistas sejam urgentemente empreendidas na escola, para tal, fazemos algumas considerações sugerindo como a comunidade escolar deveria se envolver nessa forma de educação.

Palavras-chave: Racismo. Escola. Criança.

Introdução

No Brasil, o racismo é um fenômeno estrutural que marca toda a sociedade e é responsável por produzir desigualdade social (ALMEIDA, 2018). Munanga (2004) define o racismo como sendo uma ideologia baseada na falsa crença da existência de diferentes raças humanas. Para Lima e Vala (2004), o racismo é responsável por produzir na sociedade hierarquias entre os grupos racializados, dos quais destacam-se os brancos e os negros. Sendo que, na prática, esse fenômeno faz com que a sociedade se organize de forma a privilegiar os brancos, e a excluir e discriminar os negros.

Na extensa literatura sobre a origem do comportamento racista, encontra-se o argumento de que o racismo não é algo inato, e sim aprendido conforme o sujeito se insere na sociedade, por meio dos processos de interiorização das normas, do contato com a cultura e meio social (ABOUD, 1988; ALLPORT, 1954; FRANÇA, 2013). Tal aprendizagem advém da longa trajetória de socialização que se inicia na família, na vizinhança, nos círculos de pares e amizades e se prolonga até a inserção em instituições sociais, como a escola, igreja, mídia etc. (PEREIRA et al., 2015).

Estudos observam que a infância é um período bastante saliente na aprendizagem e reprodução do racismo (Da COSTA-SILVA; FRANÇA, 2016; FRANÇA, 2013). Isso porque,

o comportamento das crianças, na primeira infância, é baseado, sobretudo, no aprendizado e reprodução dos conjuntos de valores, normas, regras e crenças dos familiares e dos adultos que as cercam (PEREIRA et al., 2015). É certo, no entanto, que as atitudes e comportamentos sociais das crianças não serão obrigatoriamente cópias das atitudes e comportamentos de seus mediadores, como enfatiza Cavalleiro (1999). Contudo, a identificação com o seu meio e com figuras importantes contribui na interiorização das concepções e na forma que a criança enxerga e lida com o mundo a sua volta. Ou seja, a aprendizagem que se dá pela transmissão de significados do mundo, através da socialização da criança, no contato com o meio social, tem forte contribuição na aprendizagem e manifestação, por parte da criança, do racismo e de outros preconceitos (Da COSTA-SILVA; FRANÇA, 2016).

Em seu conceito mais amplo, a socialização é um processo longitudinal de aprendizado de códigos, normas, processos, símbolos e diversos outros elementos que possibilitam a inserção do indivíduo na sociedade. A socialização é definida como um processo ontogenético de transmissão dos códigos culturais de um grupo social aos indivíduos que dele fazem parte (BERGER; LUCKMANN, 2004). Com a ampla e consistente introdução de um indivíduo numa sociedade ou num setor dela, a socialização permite apresentar e tornar significável o mundo social aos indivíduos que, por sua vez, interagem à medida que interiorizam as informações recebidas.

Nesse início de vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais. Segundo Berger e Luckmann (2004), o processo de socialização acontece em dois níveis: a socialização primária e a socialização secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175). Neste tipo de socialização, estão presentes os primeiros contatos do indivíduo. A família é exemplo central desses primeiros laços, os primeiros comportamentos, o primeiro contato, as transmissões de afetos e da linguagem que a criança ainda bebê experimenta são na família. No nível secundário, a socialização “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). A escola, por exemplo, é uma das instituições que vai produzir grandes vivências de socialização secundária.

No que se refere ao racismo, na análise de Cavalleiro (2005), a escola é reprodutora e difusora do racismo através de transmissões diretas e indiretas da cultura, das crenças, dos valores e dos status sociais dos grupos étnico-raciais. Para a autora, na escola são compartilhadas mensagens que dão ao negro e ao branco posições frequentemente desiguais, colocando, quase sempre, o negro como inferior. Nesse processo, as crianças vão aprendendo

sobre essas posições e possivelmente começam a internalizar quais os lugares que os grupos dos brancos e dos negros ocupam nesse espaço, que também reflete a sociedade fora dele.

Segundo Munanga (2005), a escola é uma das principais instituições responsáveis pela aprendizagem do racismo e também pela sua manifestação. É comum, segundo o autor, que a representação que a escola faz da população negra, nos murais, no pátio, nos desenhos e nas atividades, seja marcada pela estereotipia e caricatura, se resumindo, quase sempre, à escravização dessa população.

Oliveira (2017) argumenta que a escola autoriza e legitima o racismo contra os negros, quando torna as crianças negras invisíveis e as suas demandas como algo inexistente. Para a autora, mesmo presente no espaço escolar, essa instituição não tem se preocupado com o fato da população negra ser vítima de racismo, fora e dentro das escolas, a questão racial ainda tem sido percebida como algo que é pouco ou nada importante. Como efeito, os processos discriminatórios e de violência têm se intensificando cada vez mais no cotidiano escolar.

Quando medidas visando superar o racismo na escola não são implementadas, situações de racismo tornam-se cada vez mais comuns. A realidade atual mostra que no Brasil pouco se faz para superar o racismo nas escolas. Mesmo com suas graves consequências, o racismo ainda não recebe a devida atenção. Pelo contrário, é possível perceber que as escolas ainda têm contribuído sistematicamente para a sua permanência, que decorre, muitas das vezes, pela própria manifestação de atitudes discriminatórias ou pela negação e silêncio sobre sua existência (CAVALLEIRO, 2005). Como resultado, crianças e jovens negros se tornam constantemente alvos de sua manifestação.

É importante destacar que os processos de aprendizagem e manifestação do racismo não ocorrem apenas na escola, mas também na família, na mídia, nas ruas, praças, clubes e em tantos outros espaços e instituições sociais. No entanto, a literatura tem observado que a escola tem tido forte responsabilidade na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro (CAVALLEIRO, 1999; FRANÇA, 2013). Isso tem feito com que a escola se torne um dos principais espaços onde diversas manifestações de racismo e discriminação acontecem.

À medida que as crianças são expostas a experiências de racismo e discriminação, elas se tornam suscetíveis a consequências muito preocupantes. Estudos mostram que crianças e jovens de grupos minoritários, que mais frequentemente experimentam discriminação racial, apresentam mais sintomas de depressão (PACHTER et al., 2010) e solidão (PRIEST et al., 2014). Outros estudos mostram que os efeitos nocivos do racismo na escola afetam o desempenho escolar (CARVALHO, 2005), levam a evasão, repetência e atraso escolar

(CHAGAS; FRANÇA, 2010). Para Chagas e França (2010), o percurso tortuoso que vivenciam as crianças negras, marcado por experiências de racismo e discriminação, gera descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos, cooperando para uma trajetória escolar mais longa e acidentada do que a das crianças brancas.

O racismo na escola também atinge a construção da identidade racial das crianças negras de forma muito preocupante. França e Monteiro (2002) afirmam que em contextos racistas o desenvolvimento da identidade racial de crianças negras é menos positivo do que o das crianças brancas, de modo que muitas crianças negras não gostam de ser como são e se pudessem seriam diferentes. Tajfel (1978) define identidade como sendo uma parcela do autoconceito da criança que deriva do conhecimento da sua pertença a certo grupo étnico-racial, juntamente com o reconhecimento da significação emocional e valorativa da sua pertença. Para o autor, a identidade é parte importante da construção da autoestima dos indivíduos. No entanto, quando um grupo é desvalorizado socialmente, como acontece com cidadãos negros no Brasil, devido à existência do racismo, isto acaba por impactar negativamente a construção da identidade dos seus membros, fenômeno que faz com que crianças negras adotem uma tendência de construírem um autoconceito negativo e a desenvolverem baixa autoestima.

O estudo de Cavalleiro (1999) já observava que a escola se mostrava como um contexto bastante perverso na construção da identidade das crianças negras. Segundo a autora, quando o espaço escolar reproduz a ideologia do racismo, as crianças negras internalizam conteúdos que contribuem de forma negativa para a construção de sua identidade e autoconceito. Em seu estudo, a autora identificou que tal problema surgia porque as crianças negras vivenciavam um espaço que as discriminavam, tornavam-se alvos de seus colegas brancos, por apelidos e palavras depreciativas, e eram excluídas também por parte de seus professores, que se omitiam diante das situações de racismo e discriminação. A autora afirma que as experiências vividas na escola, marcadas por racismo, contribuem para condicionar as crianças negras ao fracasso, à submissão e ao medo. Simultaneamente, a criança branca é levada pela escola a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe legitimação dessa premissa.

Com base no exposto, este artigo teve como objetivo analisar relatos de experiências de racismo em crianças no contexto da escola e as consequências dessas experiências na vida das crianças. Afinal, o que acontece no cotidiano escolar? O que acontece nas salas de aula e nos pátios das escolas? Situações de racismo contra crianças negras continuam acontecendo em espaços escolares? Como acontecem? Quais as consequências dessas experiências na vida de crianças tão pequenas? O que elas sentem? Vejamos o que algumas crianças negras têm a dizer.

Método

Neste estudo, extraímos relatos de 10 crianças negras com idades entre 6 a 11 anos, que foram entrevistadas no estudo anterior. Para conhecer mais sobre de onde elas são e de como elas foram categorizadas como pertencentes do seu grupo racial, é importante retornar ao capítulo anterior.

No que se refere aos procedimentos, a entrevista iniciava com o entrevistador dizendo para a criança que lhe contaria uma história e que precisava de sua ajuda para entender o que estava acontecendo com os personagens da história. O entrevistador dava a seguinte instrução para a criança participante:

Para as meninas:

“Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história da menina Beatriz? Então vou te contar!”

Para os meninos:

“Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história do menino Pedrinho? Então vou te contar!”

Para verificar as experiências de racismo das crianças entrevistadas, o entrevistador utilizava-se de uma história de racismo contra uma criança negra. A história era contada para cada criança com o objetivo posterior de verificar se elas já passaram por uma situação igual, semelhante ou de outra natureza. Antes da aplicação, uma avaliação da história foi feita por 10 (dez) juízes adultos (três estudantes de graduação em Psicologia, quatro estudantes de mestrado em Psicologia e três estudantes de doutorado em Psicologia), houve um consenso de 100% dos juízes adultos de que a história tratava de uma experiência de racismo. Para verificar se o conteúdo da história era de fácil entendimento pelas crianças, fizemos um pré-teste com 20 (vinte) crianças, conforme as idades da amostra, e nenhuma das crianças apresentou dificuldade de entendimento sobre a história. Assim, demos continuidade às entrevistas contando a seguinte história:

Para as meninas:

“Beatriz é uma criança que gosta muito de brincar. Beatriz vai para a escola. Beatriz tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia, Beatriz estava brincando na escola quando uma menina chamada Clara disse que não era pra ela brincar ali porque ela era feia, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Beatriz não sabe porque a Clara falou aquelas coisas com ela. Vamos ajudar a Beatriz a descobrir porque a Clara falou essas coisas com ela?”

Para os meninos:

“Pedrinho é uma criança que gosta muito de brincar. Pedrinho vai para a escola. Pedrinho tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia, Pedrinho estava brincando na escola quando um menino chamado Felipe disse que não era pra ele brincar ali porque ele era feio, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Pedrinho não sabe porque o Felipe falou aquelas coisas com ele.

Vamos ajudar o Pedrinho a descobrir porque o Felipe falou essas coisas com ele?”

À frente da criança, ficavam duas fotografias de acordo com o gênero e cor de pele das personagens. Para as meninas, a personagem de Beatriz era apresentada com uma fotografia de uma criança negra e a personagem de Clara era apresentada com uma fotografia de uma criança branca. Para os meninos, Pedrinho era apresentado com uma fotografia de uma criança negra e Felipe era apresentado com uma fotografia de uma criança branca. Outro nome era dado aos personagens da história no caso de coincidência como o nome da criança entrevistada.

As experiências de racismo das crianças entrevistadas e os sentimentos diante dessas experiências foram aferidas através das perguntas: “Você já viu uma situação como essa da história acontecer com alguém que você conhece? Como você se sentiu / como você ficou? Uma situação como a da história ou parecida já aconteceu com você? Como você se sentiu / como você ficou?”. Vejamos agora algumas de suas respostas.

EXPERIÊNCIAS DE RACISMO: O COTIDIANO ESCOLAR

Imagine o sofrimento de uma criança que vai dormir pensando naquele dia tão doloroso que ela passou na escola. Como dorme essa criança? No outro dia ela acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de macaco; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo; mais um dia de tristeza em minha vida; mais um dia que a minha professora não vai me proteger daquela menina que diz que sou feia e que meu cabelo é ruim”. Essa é a sensação descrita por algumas crianças vítimas de racismo que entrevistamos⁵:

“- Na escola, as outras crianças ficam falando que a minha cor é feia. Os meninos ficam mangando da minha cor. Eu me sinto triste.” (Bruno, 8 anos, negro)

⁵ Foram utilizados nomes fictícios para resguardar o direito ao sigilo das crianças.

“- Na escola uma menina me chamou de macaca, me senti triste e com medo...” (Cecilia, 10 anos, negra)

“- Na minha escola os meninos me xingam de macaco, me xingam de todo tipo, de preto. Quando eu vou dizer à diretora eles falam que é mentira. No recreio me xingam de todo nome, eu digo para a professora, mas ela não liga. Eu me sinto muito mal.” (Marcos, 9 anos, negro)

“- As outras crianças aqui na escola falam que não gosta de mim porque sou preta. Também me colocam apelidos porque sou gorda, me chamam de baleia gorda, saco de areia. Me sinto triste.” (Ana, 7 anos, negra)

“- Um menino na escola faz bullying comigo. Ele me xinga de preto. Eu me sinto constrangido, a sala inteira olhando pra mim.” (Carlos, 11 anos, negro)

“- Um dia eu entrei na escola, aí eu sentei na minha cadeira e tinha outra menina bem de frente pra mim, ela me olhava e falava um monte de coisa pra mim, ela disse: “deixe essa Urubu sentar sozinha”. Eu me senti tão triste.” (Maria, 11 anos, negra)

Essas falas, que aparecem com frequência nos relatos das crianças, nos revelam que a escola ainda é um dos os principais lugares onde ocorrem perversas situações de racismo e discriminação racial. Os xingamentos feitos pelas crianças brancas às crianças negras ainda não são tratados conforme a gravidade e atenção que merecem, e isso mostra as limitações da escola para lidar com os conflitos raciais que vivem as crianças. Quando Marcos fala que, quando ele é chamado de macaco, a professora não liga, esse comportamento da professora pode estar associado ao silêncio sobre raça e racismo, mencionado por Cavalleiro (2005). A nível internacional, estudiosos denominam esse comportamento de “color blind” (BONILLA-SILVA, 2014), que consiste em ignorar que as diferenças raciais exercem impactos nas relações entre os indivíduos. Tal comportamento também pode ser explicado por via dos achados dos estudos de Santos (2014), que verificou que professores concebem que na escola não há racismo ou que esse não é assunto para ser debatido na escola, negando sua existência ou influência no ambiente escolar.

É um equívoco por parte da escola não tratar as questões raciais no seu dia a dia, dado que são questões que se revelam tão urgentes e são, como evidenciam os relatos das crianças, geradoras de sofrimento. Os relatos das crianças mostram que as experiências de racismo e discriminação estão gerando nelas sentimentos negativos. Bruno, em seu relato, diz que sente tristeza quando as outras crianças falam que a cor dele é feia, assim como Cecilia que, ao ser chamada de macaca por outra criança, também diz se sentir triste e com medo. Quando a escola se omite diante de situações como essas ela passa a legitimar a existência dos conflitos étnico-raciais nesse espaço, e esses conflitos são tão reais quanto perigosos para o bem-estar das crianças. Estas que, cotidianamente, vivenciam fortes emoções negativas na escola, em razão

de situações de racismo e discriminações. Sentem-se mal, como relatou Marcos; constrangido e com vergonha, como relatou Carlos; triste, como relataram Bruno, Maria e Beatriz e com medo, como relatou Cecília.

Como afirmou Cavalleiro (1999), ao serem expostas a tais situações, as crianças negras experimentam sentimentos de medo, dor e impotência. A autora aponta ainda a construção de uma baixa autoestima e um autoconceito negativo, tanto em relação à capacidade de aprender como no que se refere às suas características físicas. Para a autora, experiências de racismo marcam a vida de crianças negras, que, por vezes, desenvolvem o desejo de mudar o próprio corpo e a pertencer ao grupo branco.

Quando se diz "você é feio!", "sua cor é feia!" "você é preto!" "você parece um macaco!" "você parece um urubu!" todo um conjunto de sentimentos é ativado nas crianças negras. Quando, por exemplo, se chama uma criança negra de "urubu" e de "macaco" é dada a essa criança uma representação de um animal, é tirada dela a imagem de uma pessoa e ela passa a ser caracterizada como um animal, em uma forma de infrahumanização, conforme Lima e Vala (2004b). Estes autores afirmam que a infrahumanização resulta da negação e do distanciamento, por parte do grupo dos brancos a membros do grupo dos negros, de determinadas características tipicamente humanas, consistindo na avaliação de aproximação dos negros a características de animais.

Agora imagine a dor de uma criança quando é comparada a algo que é socialmente desvalorizado. O urubu, para a sociedade, remete à carniça, lixo, mau cheiro. As consequências dessas experiências de racismo podem ser devastadoras. O racismo causa dor nessas crianças, uma dor, sobretudo, psicológica e que tem contribuído para que as crianças adotem sentimentos negativos em relação a sua própria cor e identidade (FRANÇA; MONTEIRO, 2002). Vejamos outros relatos:

"- Eu gosto pouco da minha cor, porque ficam me chamando de feia. Todo mundo aqui da sala fica dizendo que a cor branca é mais bonita, falam que eu sou feia e que pessoas da minha cor são feias. Me sinto triste."
(Paulinha, 8 anos, negra)

"- Eu gosto mais ou menos de minha cor. Porque tem vez que tem gente que fica colocando apelido e me xingando de preta, fazendo bullying, mas não pode. Na escola, uma menina branca disse que eu era preta e que eu era feia e uns meninos já puxou o meu cabelo. Eles sempre puxavam o meu cabelo, um dia minha mãe cortou bem baixinho porque eu pedi. Mas eles continuavam rindo e mexendo. E quando fui pra escola, pra festa de encerramento, minha professora nem me reconheceu, achou que eu era um homem. Ela disse que eu tava diferente, porque eu tinha cortado o cabelo. E os meninos mangando, dizendo que eu era um homem. Foi um dia bem ruim. Era a festinha da escola, eu senti que não era pra tá ali." (Cleide, 9 anos, negra)

Os relatos acima evidenciam que o racismo no Brasil impede o desenvolvimento de uma identidade positiva das crianças negras, fazendo com que elas não gostem de si mesmas, da cor de sua pele, dos seus cabelos e dos seus traços. O racismo nega às crianças negras o direito à felicidade, à dignidade e ao bem-estar psicológico e emocional. Como afirma Gomes (2005), é um grande desafio para as crianças negras construir uma identidade positiva em meio a uma sociedade que, historicamente, desvaloriza a população negra. Essas crianças, desde muito cedo, sofrem com a constante desvalorização social e com as atribuições de características negativas a elas e ao seu grupo.

Na perspectiva de Gomes (2002a), a escola é uma das principais instituições que interferem na formação da identidade negra, quer positivamente, através da valorização das diferenças e identidade (ao ressaltar a real importância do negro para a sociedade), ou negativamente, através da perpetuação e reiteração de preconceitos e estereótipos (levando a processos de exclusão e discriminação).

A exemplo disso, vale destacar a fala de Cleide, uma menina negra, de 9 anos, que, não aguentando mais as situações de discriminações em sua escola, se viu obrigada a cortar o seu cabelo, acreditando que poderia estar livre de todo tormento que vivia na escola. No entanto, Cleide foi mais uma vez surpreendida pelas atitudes discriminatórias por parte das outras crianças brancas, que não a deixaram em paz e continuaram lhe causando agressões físicas, verbais e psicológicas. Cleide fala que naquele dia, festa de encerramento do ano letivo, foi um dia bem ruim, que sentiu que aquele espaço não era lugar para ela. Cleide é uma criança de 9 anos que queria apenas se divertir no seu último dia letivo. Era o dia em que ela tinha esperança que tudo fosse ficar bem e que não teria, mais uma vez, que passar por tanta humilhação, violência e sofrimento (físico, emocional, psicológico). Gomes (2002b) afirma que o racismo sofrido pelas crianças negras, em decorrência dos seus cabelos crespos, pode levar a sentimentos de rejeição e de negação ao seu pertencimento racial. Segundo a autora, a escola é o principal lugar onde crianças negras são vítimas de piadas e apelidos pejorativos. Alguns se referem ao cabelo como: “cabelo ruim”, “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade.

De igual modo, as experiências de racismo e discriminação têm efeitos sobre o comportamento, a autoestima e a percepção de si mesmas e das relações raciais nas crianças, levando-as a perceber o ambiente social como hostil. Por exemplo, a criança negra pode desenvolver sentimentos negativos em relação ao próprio ambiente escolar, podendo sentir que ela não é aceita naquele espaço e que sua presença ali incomoda, ao perceber que os atos racistas

são ignorados e às vezes legitimados (CAVALLEIRO, 2005). Como consequência, a criança pode se sentir indefesa, as experiências de racismo podem imobilizá-la, e, por vezes, fazê-la acreditar que o racismo é um problema sem solução. Em virtude disso, as crianças desenvolvem o que Freire (2014) chama de uma “falsa consciência” sobre raça e racismo nas escolas e na sociedade, levando-as a crerem que o racismo não é uma preocupação relevante à sociedade e assim acreditando que nenhuma ação social será direcionada à reparação.

Nesse cenário, estudos internacionais relacionam a queda de rendimento e problemas de comportamentos com a discriminação sofrida e com a falta de diálogo sobre raça e racismo na escola (HUGLES et al., 2006). Por exemplo, Constantine e Blackmond (2002) sugerem que escolas com valores culturais predominantemente eurocêtricos prejudicam a autoeficácia acadêmica de jovens negros e o desenvolvimento da identidade racial, por promoverem percepções equivocadas dos negros como inferiores aos brancos. Nesse sentido, quando mensagens transmitidas sobre a negritude nas escolas reforçam o racismo, vidas de crianças e jovens negros estão sendo comprometidas.

Além das experiências próprias de racismo, perguntamos às crianças entrevistadas neste estudo se elas já presenciaram experiências de racismo contra outra pessoa que elas conheciam. Observamos que o fato da criança negra presenciar atitudes racistas acontecendo contra outra pessoa negra também leva a desfechos negativos para a saúde emocional e psicológica dela (ver PRIEST et al., 2014), mesmo que não seja ela a vítima direta do racismo. Sobre isso, a literatura tem definido como “racismo vicário” ouvir falar sobre ou ver a experiência de racismo de outra pessoa (MANSOURI; JENKINS, 2010; HARRELL, 2000), bem como dos cuidadores ou membros próximos da família que sofrem discriminação (PRIEST et al., 2012). Vejamos alguns relatos:

“- Meus irmãos são xingados na escola, xingam de tudo que é nome, preto, feio, macaco. Fico triste e com medo de baterem na gente” (Cecília, 10 anos, negra).

“- Eu tinha uma colega na escola que era mais escura do que eu, aí tinham umas meninas que não gostavam de chegar perto dela porque ela era negra. Aquilo me deixava triste, porque ela era da mesma cor que eu e as pessoas ficavam humilhando ela por isso.” (Marta, 11 anos, negra).

“- Tem um menino que conheço que ele tem a minha cor, quando ele toma banho e passa pela areia o pé dele fica cheio de poeira, quando ele vinha da casa dele para a escola, porque ele mora num lugar de areia, aí o pé dele fica sujo, aí os meninos ficavam dizendo para ele que ele era preto e pobre que não tomava banho. Os meninos ficam chamando ele de lodrento, que não toma banho. Um dia ele queria brincar com os meninos e os meninos disseram que era pra ele sair, falaram “sai daqui seu bicho feio, lodrento”. E queriam bater nele, aí eu cheguei e disse “vocês não vão bater nele não!”, aí não bateram. Mas ficaram chamando ele de carvão... Eu ficava triste, e eu até falava: “porque vocês ficam xingando

ele, se ele nunca te fez nada?”. Eu ficava triste que eles falavam da cor dele e que ele não tomava banho. Eu também já vi outros meninos sendo xingados, meu outro amigo é xingado de carvão e gago, porque ele é negro e tem problemas na voz.” (Mikael, 10 anos, negro)

“- Tem uma menina que, quando eu estudava com ela na escola, todo mundo chamava ela de urubu. Eu ficava com raiva, zangada, mal.” (Cleide, 9 anos, negra).

Observa-se nos relatos acima que o racismo vicário, assim como o direto (quando a própria criança é vítima), é potencialmente danoso à saúde emocional e psicológica das crianças negras, pois, ver outra pessoa do seu grupo de pertença étnico-racial sendo vítima de racismo, causa na criança sentimentos como medo, raiva, vergonha, tristeza; uma vez que a discriminação resulta de uma característica partilhada por elas, que pode ser a cor da pele, o cabelo, a estrutura facial etc. Por exemplo, a literatura demonstra que experiências de racismo vicário (bem como direto) têm sido associadas com maior expressão de raiva e sintomas depressivos entre adolescentes afro-americanos (STEVENSON; ARRINGTON, 2009), enquanto experiências de racismo dos pais (isto é, racismo vicário) têm sido associadas a sintomas depressivos na adolescência (FORD et al., 2013). Outros estudos mostram o efeito da experiência vicária de racismo no aumento da solidão em crianças e jovens, e problemas sócio emocionais em crianças, como lentidão nas interações verbais e dificuldades em se afirmar frente à autoridade (BÉCARES; NAZROO; KELLY, 2015; PRIEST et al., 2014). Esses resultados mostram que, tanto as experiências diretas de racismo, quanto as vicárias, são potencialmente prejudiciais para a saúde emocional e psicológica de crianças negras.

Os relatos das crianças também chamam atenção para o fato de que experiências de racismo na escola continuam sendo uma forte realidade, sendo o espaço escolar um dos principais cenários no qual crianças experimentam racismo e discriminação racial. Essa realidade ocorre em outros países, crianças australianas não brancas relataram que 67% das experiências de racismo vividas por elas ocorrem na escola (BÉCARES; NAZROO; KELLY, 2015). De modo que, enquanto as escolas não se perceberem efetivamente como responsáveis e assumirem o problema, junto com toda sociedade, o racismo continuará produzindo danos no cotidiano escolar de crianças negras.

Nessa perspectiva, é fundamental o empreendimento de intervenções visando o enfrentamento do racismo na escola, para que crianças tão pequenas não sejam vítimas dos seus efeitos nefastos. Considerando a existência real e nociva do racismo neste espaço, é necessário que as escolas empreendam urgentemente medidas antirracistas. Para tal, a seguir fazemos algumas considerações, sugerindo como a comunidade escolar deveria se envolver nessa forma de educação.

ANTIRRACISMO: A ESCOLA COMO UM LUGAR POSSÍVEL

Como vimos, o racismo é um fenômeno preocupante que ainda atinge fortemente o cotidiano escolar, tornando crianças negras vítimas de seus efeitos nocivos e causando, em suas vidas, graves impactos do ponto de vista emocional, psicológico, físico e social. Devido a estes fatos, mais recentemente, é possível perceber um crescimento de investidas no país para a superação do racismo, virando pauta de debates e de políticas públicas, especialmente na criação de políticas educacionais, como se pode verificar nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, através da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar. Contudo, este enfrentamento ainda tem se mostrado tímido diante das graves consequências produzidas pelo racismo na escola.

Sobre isso, em recente revisão de literatura sobre estratégias de enfrentamento do racismo em escolas brasileiras, Carvalho e França (2019) avaliam que poucas são as intervenções visando superar o racismo nesse ambiente. Além disso, os projetos visando reduzir o racismo na escola têm partido da iniciativa de pessoas isoladas (professores ou pesquisadores) e poucas escolas têm adotado tais práticas. Ou seja, apesar da confirmação de que o racismo é um problema cujos impactos causam danos psicológicos, físicos e sociais, pouco tem sido feito para reduzir seus efeitos em lugares tão importantes na vida de crianças, adolescentes e jovens, como é o espaço da escola.

Para a Organização das Nações Unidas (2014), a redução do racismo só se efetivará quando toda a sociedade perceber a sua parcela de responsabilidade na produção desse fenômeno. De modo que o antirracismo é responsabilidade de todos, podendo ser entendido como um conjunto de comportamentos, práticas e ações direcionadas em oposição ao racismo, visando o seu enfrentamento e superação. Segundo Husband (2012), o antirracismo na educação se baseia em e é motivado pela crítica e reconstrução do conhecimento. Para o autor, uma abordagem antirracista para a educação presume que as escolas existam como microcosmos da sociedade maior (onde o racismo existe e permeia cada instituição ali).

De acordo com essa suposição, praticantes do antirracismo reconhecem que a injustiça racial é uma realidade e é cotidianamente difundida através de ideologias formais e informais, políticas, práticas e textos implementados nas escolas. Assim, “a educação antirracista é baseada em crítica e reflexão intensivas (em relação às ideologias, políticas, práticas e textos presentes na escola) como o primeiro passo necessário à identificação e resposta à injustiça racial nas escolas” (HUSBAND, 2012, p. 366).

Na construção de uma educação antirracista, é fundamental que os educadores sejam preparados para perceber as questões das relações étnico-raciais, cujo conhecimento permita refletir e problematizar sobre as relações baseadas em racismo, preconceitos e discriminações, o que são, quais as suas bases, origens, efeitos e de como se estruturam na sociedade e no próprio ambiente escolar. A construção de uma educação antirracista busca promover mudanças nos discursos, pensamentos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e no modo de tratar as pessoas negras baseado em ideologias racistas nesse espaço e fora dele (BRASIL, 2004).

Husband (2012) enfatiza que a implementação da educação antirracista deve começar pela examinação da injustiça racial nas perspectivas e informações das políticas escolares e do currículo. É necessário que o educador se questione: “Quando a criança negra chega à escola, o que ela aprende sobre sua raça, sobre si? Como ela se vê representada no currículo, nos livros didáticos, nos cartazes da escola? Como as questões das relações raciais aparecem em minha escola?”.

Após essa avaliação crítica do clima atual da sala de aula e de toda a escola em relação ao racismo pelo educador, é fundamental a criação de uma agenda, junto com outros educadores e com os próprios alunos, com o objetivo de criar uma atmosfera escolar que seja propícia ao ensino e à aprendizagem antirracista. O educador pode começar trabalhando a implementação da educação antirracista através de atividades cotidianas com os alunos e no envolvimento dos pais em ações contra a injustiça racial, como um meio de expor as relações de poder opressivas e dos seus desfechos entre indivíduos de diferentes grupos raciais (HUSBAND, 2012).

França (2017) argumenta que o professor é uma figura importante de identificação dentro da escola, e, em seu papel de socializador, espera-se que ele tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos, considerando suas diferenças raciais, culturais, sexuais, religiosas, etc., evitando ser perpetuador de visões deturpadas e arraigadas sobre os grupos. Para a autora, medidas podem ser empreendidas visando à produção do antirracismo na escola, a exemplo de fornecer aos professores e alunos informações sobre as características culturais dos distintos grupos e sobre as bases dos preconceitos através do ato de contar histórias; ter atenção à implementação da Lei nº 10.639; elaborar ações que atinjam toda a escola; adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade.

Embora existam poucos trabalhos interventivos sobre o enfrentamento do racismo realizados em escolas por professores no Brasil, pode-se destacar o trabalho de Souza (2005) que evidencia como a adesão de uma escola a estratégias de enfrentamento do preconceito pode ser mobilizadora e efetiva na mudança e na superação da intolerância, bem como no fortalecimento da identidade e do autoconceito de crianças negras.

Outrossim, é fundamental que todo o corpo escolar seja sensível ao sofrimento causado pela discriminação enfrentada por crianças, adolescentes e jovens negros, que são vítimas, por vezes, de apelidos depreciativos e ridicularização dos seus traços físicos e textura de seus cabelos. É necessário ter sensibilidade e criar condições para que as crianças negras sejam aceitas e encorajadas a prosseguir seus estudos e estar presente no espaço da escola, que é lugar de todos (BRASIL, 2004).

Além disso, valendo-se do entendimento de que a escola é um importante agente de socialização, é fundamental que sejam difundidas mensagens para as crianças que valorizem o respeito, a tolerância e a confiança nos diferentes grupos raciais. Para isso, como afirma Cavalleiro (2006), é necessário a transmissão de significados que envolvam a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Para Bezerra, Santos e Fernandes (2018), um importante comportamento que pode ser estimulado nas crianças pelas escolas, a fim de enfraquecer o racismo, é a empatia. A empatia é um comportamento que pode tornar as crianças mais sensíveis, tanto em termos de sua compreensão social dos outros, bem como seus próprios comportamentos sociais. No caso de uma criança que pratica racismo, estimular a empatia pode possibilitar que ela se coloque no lugar da criança que é vítima dessas situações, refletir sobre as consequências do seu comportamento e refletir também acerca do seu próprio comportamento. Elas reiteram que no que se refere às relações raciais, estimular a empatia pode enfraquecer comportamento intolerantes e discriminatórios perante as diferenças raciais, visto que esse comportamento seria visto, por partes das crianças, como uma maneira de violação dos princípios morais que envolvem o bem-estar, igualdade e justiça.

Vale destacar que qualquer resposta educacional eficaz ao racismo deve ser pensada com cuidado, atenção e conduzida em profundidade, para evitar que um fenômeno que é múltiplo e complexo escorregue pela superficialidade, por vezes, agravando ainda mais o problema (HUGHES et al., 2006). De igual modo, a educação antirracista requer um comprometimento contínuo, cujas ações não se limitem a datas comemorativas ou afirmativas, mas sim durante todos os momentos possíveis que surjam ou se prestem a discussões raciais.

Nesse sentido, empreender medidas visando à superação do racismo na escola pode evitar que crianças, como as que foram entrevistadas neste estudo, sejam vítimas desse fenômeno tão marcante e nocivo. Ações efetivas visando, por exemplo, à aproximação e o conhecimento dos diversos grupos, o respeito e à tolerância podem contribuir no fortalecimento da identidade racial das crianças negras e ajudar na diminuição de conflitos raciais que ainda

existem no espaço escolar, repercutindo positivamente no contato entre as crianças (ALLPORT, 1954). Ademais, a implementação da educação antirracista no ambiente escolar contribui para que as crianças trabalhem em prol da justiça racial, bem como para as empoderar com ferramentas necessárias para identificar, resistir e responder ao racismo de modos construtivos (TATUM, 1992).

Uma razão final que se deve destacar para a implementação da educação antirracista nas escolas diz respeito ao fato de que propor espaços de criação, de reflexão e de conhecimento é importante na construção da autorreflexão crítica e ao desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2014) em relação a raça, ao racismo e aos problemas da sociedade mais ampla e dos seus desdobramentos no contexto da escola.

Considerações Finais

Este artigo buscou analisar relatos de experiências de racismo na escola e as consequências dessas experiências na vida das crianças. Verificamos que o cotidiano escolar das crianças entrevistadas é marcado por graves experiências de racismo e diversas formas de discriminações, expressando-se, por vezes, pela exclusão, rejeição e discriminações verbais (por exemplo, xingamentos e apelidos) e físicas (por exemplo, bater na criança pelo fato dela ser negra ou puxar seus cabelos por ele ser crespo). Relatos de tristeza, medo, raiva e vergonha aparecem com frequência nas falas dos entrevistados ao significarem o que sentiram e sentem nesses momentos. Como consequência, as crianças negras tendem a construir uma identidade e autoconceito negativo, fenômeno que faz com que muitas delas rejeitem os seus traços e o seu pertencimento racial e que contribuem para o desenvolvimento da baixa autoestima.

Este estudo demonstra que a escola continua sendo um dos principais lugares onde o racismo é difundido, o que gera impactos na vida educacional das crianças. Foi observado que as experiências de racismo na escola contribuem para que a criança negra desenvolva um sentimento de que o espaço escolar não é um lugar para ela, que a sua presença ali é um incômodo e que o racismo é um problema sem solução, uma vez que nada é feito para enfrentá-lo. Essa sensação pode fazer com que a criança não se sinta pertencente ao ambiente escolar, e que ninguém a ajudará ou que nenhum projeto antirracista será feito para tornar o ambiente escolar mais agradável para todos.

Nessa perspectiva, pode-se observar que a falta de apoio a intervenções eficazes na escola para melhorar o bem-estar dos alunos e reduzir a exposição e experiência do racismo

agrava sua expressão. Muitas vezes, a figura adulta, por não conceber que as práticas racistas estão nas relações cotidianas da escola, busca negá-la (SANTOS, 2014). Outros procuram silenciar (CAVALLEIRO, 2005), por vezes, reforçando e naturalizando o racismo e as discriminações contra crianças negras.

Os relatos analisados neste estudo demonstram que as experiências de racismo contra crianças negras geram consequências muito preocupantes. Observamos que, por vezes, crianças negras são bastante afetadas quando elas próprias são vítimas diretas de racismo e discriminação, mas também quando elas observam um membro do seu grupo racial ser vítima. As crianças relataram viver uma rede de sentimentos e emoções (tristeza, medo, raiva, vergonha) potencialmente danosas ao bem-estar emocional, psicológico, físico e social. Em vista disso, defendemos que medidas antirracistas sejam urgentemente empreendidas pelas escolas, a fim de propiciar um ambiente saudável e produtor da cultura de reconhecimento das diferenças e do respeito. É fundamental, nesse sentido, que as escolas se tornem aliadas das crianças e assumam o compromisso de minimizar as influências ideológicas que perpetuam o racismo.

Por fim, reiteramos que a implementação da educação antirracista nas escolas pode ser mobilizadora e efetiva na mudança na superação da intolerância e do racismo. Destaca-se a importância da sensibilidade de todo o corpo escolar ao sofrimento causado por tantas formas de discriminações que tornam vítimas crianças, adolescentes e jovens negros, por apelidos depreciativos, ridicularização e violência. A escola precisa proteger as crianças e criar condições para que nenhuma delas seja rejeitada, excluída, discriminada ou desvalorizada e para que nenhuma delas sinta medo, receio ou insegurança de estar presente no espaço escolar. Afinal, a escola é lugar de toda criança, a escola não é lugar de racismo.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo analisar impactos do racismo em crianças, especificamente em suas trajetórias escolares, no desenvolvimento da identidade étnico-racial e em ocorrências de racismo e discriminação racial. Para responder a esse objetivo, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. Em linhas gerais, os achados desta dissertação demonstram que o racismo é uma experiência difundida na vida dos cidadãos negros brasileiros que começa na infância e que compromete as trajetórias de desenvolvimento através de vários mecanismos, incluindo efeitos sobre o bem-estar psicológico e físico. Verificou-se que a ocorrência de situações de racismo é uma realidade comum no cotidiano das crianças, expressando-se, sobretudo, no contexto escolar. Consequentemente, contextos onde crianças negras são expostas a racismo e discriminação racial contribuem para o desenvolvimento negativo da identidade étnico-racial.

Inicialmente, questionou-se como o fenômeno do racismo coexiste com as relações desiguais no Brasil. No primeiro capítulo desta dissertação, foi possível observar que a discriminação, o preconceito e o racismo no Brasil é uma realidade que se expressa, por vezes, pela desvalorização social dos negros e pela ideologia do branqueamento, mas que, no entanto, esse fenômeno tende a ser negado com a existência do mito da democracia racial. Apesar da tentativa de sua negação, o racismo se expressa em diversos lugares, pois faz parte da estrutura social brasileira.

Não diferentemente, o racismo se manifesta nas escolas e causa efeitos danosos nas crianças negras. No segundo capítulo, foi possível observar que o racismo é um fenômeno que causa efeitos na trajetória escolar de crianças brasileiras, com impactos na construção negativa de suas identidades e autoconceito, na baixa autoestima e no desempenho escolar. A escola, sobretudo a figura do professor, tem dado tratamento diferente quando a criança é negra ou branca. Em nossa revisão de literatura, identificou-se que poucos elogios, carinho e aproximações são feitas às crianças negras, privilegiando as crianças brancas nesses aspectos. Apesar disso, o racismo na escola é silenciado, apresenta-se um discurso de suposta igualdade, por parte dos responsáveis pela escola (gestores, diretores, professores, secretários etc.), para esconder a sua existência nesse espaço.

Ao longo desta dissertação, a inexistência do racismo na escola foi desconstruída. Pois, pelo contrário, podemos observar empiricamente que a escola é o principal cenário onde as

crianças vivenciam o racismo e a discriminação racial. Os capítulos quatro e cinco deste trabalho evidenciam isso. Em nossa amostra, composta por crianças brancas e negras, quase metade das crianças negras já foram vítimas de uma situação de racismo, e mais de 80% delas já viram outra pessoa negra ser vítima de racismo. Esses dados se confirmam ainda mais, uma vez que pouco mais da metade das crianças brancas relataram ocorrências de racismo contra pessoas negras. São situações de racismo e discriminação que ocorreram, em sua maioria, na escola. São crianças negras que, em sua maioria, são vítimas de inúmeras discriminações verbais e físicas, são excluídas e rejeitadas nas brincadeiras. Como efeito, crianças negras sofrem (psicologicamente, emocionalmente e fisicamente) com essas discriminações. Por exemplo, no quarto capítulo crianças negras, ao serem vítimas de racismo e ao verem um outro membro do seu grupo étnico-racial ser vítima de racismo, relataram sentimentos como tristeza, medo, raiva e vergonha, indicando que o racismo impacta a saúde emocional e psicológica das crianças vítimas.

Outrossim, foi possível observar nesta dissertação que o racismo é uma experiência que compromete o desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças negras. No terceiro capítulo, observou-se que crianças negras, em comparação com crianças brancas, desenvolvem identidade étnico-racial menos positivamente, isto é, as crianças negras gostam menos de ser negras e mais preferem pertencer ao grupo dos brancos, ou seja, ser brancas. Este fato mostrou-se comum em crianças que moram no interior da Bahia e em crianças que moram na capital da Paraíba. São crianças que, desde muito cedo, percebem que a sociedade valoriza mais os brancos e desvaloriza os negros. A desvalorização social do grupo dos negros pode causar nas crianças negras um sentimento de desgosto e de recusa ao seu grupo étnico-racial, além de causar o desejo de pertencer ao grupo branco.

Ainda há muito a se fazer para que as crianças negras possam viver sem ser vítimas de racismo. Mas que deve ser feito. Afinal, experiências de racismo são danosas para qualquer pessoa, sobretudo para as crianças. A infância é amplamente reconhecida como período do desenvolvimento fundamental da vida, devendo toda a sociedade ter cuidado e atenção para que elas não sejam expostas a situações que podem causar efeitos deletérios em suas vidas, como faz o racismo.

Esses efeitos são ainda mais agravados quando manifestados em importantes contextos na vida da criança, como é a escola, a família e espaços de lazer da comunidade. Nesse sentido, chamamos atenção para a responsabilidade das escolas, famílias e de toda a sociedade pelo enfrentamento do racismo. O enfrentamento do racismo é de responsabilidade de todos. É

fundamental que toda a sociedade reconheça que a injustiça racial é uma realidade e é cotidianamente difundida.

Em suma, visando à superação do racismo, é necessário a proposição de intervenções. A área de pesquisa em que esta dissertação foi feita tem muito a contribuir. Refere-se a Psicologia Social, que tem sido umas das principais áreas da Psicologia interessada na investigação sobre as relações intergrupais, o que incluem estudos sobre racismo, preconceito e discriminação. Assim, esta dissertação é um passo importante na compreensão dos impactos do racismo na infância e oferece achados que podem nortear na construção de intervenções e de políticas públicas que visem superar o racismo nas escolas e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, F. E. **Children and Prejudice**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- ABOUD, F. E. The development of ethnic self-identification and attitudes. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), **Children's ethnic socialization: Pluralism and development** (pp. 33-35). Londres: Sage Publications, 1987.
- AGUIAR, D. M. S. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008. Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira.
- ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. (3^a ed.). Wokingham: AddisonWesley, 1954.
- ALMEIDA, M. A. B. de.; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, p. 234-246, 2016. ISSN 1982-7199.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, A. R. S. A. A Construção da Identidade das Crianças Afrodescendentes na Escola. Editora Realize, **Anais CINTEDI**, V. 1, ISSN 2359-2915, 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_12_11_2014_21_10_16_idinscrito_5018_3c3daa3af7a1f7ede73437c702423dc8.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.
- AMARAL, A. C. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnico: potenciais e limitações sob o olhar do professor**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2013. Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.
- AUGOUSTINOS, M.; ROSEWARNE, D. L. Stereotype knowledge and prejudice in children. **British Journal of Developmental Psychology**, 19(1), 143-156, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTIDE, R. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira**. São Paulo: Global, 2008, p. 155.
- BASTOS, P. da C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991117>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BATISTA, W. M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Rev. Direito Práx.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2581-2589, out. 2018.
- BÉCARES, L; NAZROO, J; KELLY, Y. A longitudinal examination of maternal, family, and area-level experiences of racism on children's socioemotional development: Patterns and possible explanations. **Social Science & Medicine**, Volume 142, October, 2015.
- BENTES, R. N. de M. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT**, 2012. p. 98-114.

BERGER, P., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 24° ed., 2004.

BEZERRA, D. S.; SANTOS, F. O. P.; FERNANDES, S. C. S. Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. Cad. Pesqui. [online]. 2018, vol.48, n.170, pp.1130-1147. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/10.1590/198053145156>.

BONILLA-SILVA, E. Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of inequality in America (4th ed.). Lanham, MD: **Rowman & Littlefield**, 2014.

BRASIL. Censo Escolar – Educacenso. O item cor/raça no censo escolar da educação básica. **Ministério da Educação**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 21 de agosto de 2018.

BREWER, M. The psychology of prejudice: Ingroup love and outgroup hate? **Journal of Social Issues**, 55, 429–435, 1999. doi:10.1111/0022-4537.00126

BROWN, R. **Prejudice: Its Social Psychology**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

CABECINHAS, R. “Expressões de racismo: mudanças e continuidades”. In: Mandarino, A.C.S. & Gomberg, E. (Eds.) **Racismos: Olhares plurais** (pp.11-43). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

CABECINHAS, R. **Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial**. Porto: Campo das Letras, 2007.

CAMINO, L., PEREIRA, C. O papel da Psicologia na construção dos direitos humanos: Análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação do homossexualismo. **Revista Perfil**, 2000.

CAMINO, L., SILVA, P. MACHADO, A., PEREIRA, C. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, 1(1), 13-36, 2001. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos_pub/artigo_4.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

CAMINO, L., TORRES, A. R. R. Origens e desenvolvimento da Psicologia Social. In L. Camino, A. N.R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), **Psicologia Social: Temas e Teorias** (2a ed., pp. 541-587). Brasília: Technopolitik, 2013.

CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. (7.a ed.). São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, D. M. S., FRANÇA, D. X de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4 n. 12 set/dez, 2019.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp.77-95. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>. Acesso em: 25 out. 2018.

CASTELAR, M., LEMOS, F. C., KHOURI, J. G., ANDRADE, T. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicol. Esc. Educ.** vol.19 no.3 Maringá set./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911>. Acesso em: 20 out. 2018.

CAVALLEIRO, E. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, E. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447>. Acesso em: 20 out. 2018.

CHAGAS, L., FRANÇA, D. X. de. Racismo, Preconceito e Trajetória Escolar de Crianças Negras e Brancas: A Realidade de Sergipe. **Anais: relatório disponível pelo IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, ISSN 1982-3657, 2010.

CHISTÉ, T. M. “Eu queria ser branco”: reflexões que transbordam as linhas de existência da criança negra. **Revista Simbiótica**, vol.2, n. 1, jun., 2015. Disponível em: <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/simbiotica/article/view/10327/7267>. Acesso em: 20 out. 2018.

Clark, K. B., Clark, M. P. Racial identification and preference in Negro children. In: Newcomb, T. M. & Hartley, E. L. (Eds.), **Readings in social psychology** (pp. 169-178). New York, NY: Henry Holt, 1947.

CLARK, K. B., CLARK, M. P. Racial identifications and preference in negro children. In H. Proshansky e B. Seidenberg (Eds.), **Basic studies in Social Psychology**. Nova Iorque: Holt Rinehart and Winston, 1955.

CLARK, K. B., COOK, S. W. **Prejudice and your child**. Connecticut: Wesleyan University Press, 1988.

CONSTANTINE, M. G., BLACKMON, S. K. Black adolescents' racial socialization experiences: Their relations to home, school, and peer self-esteem. **Journal of Black Studies**, 32, 322–335, 2002.

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Orientadora: Prof^a. Dr^a Emília Freitas de Lima.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a07v30n1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

Da COSTA, E. V. **A abolição**. UNESP, 2008.

Da COSTA-SILVA, K., FRANÇA, D. X de. Valores maternos e preconceito racial em crianças. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 25, n.2, 395-414, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/28553/21358> Acesso em: 15 de jul. 2019.

DORIA, A. S. **Era uma vez... contos de fadas e identidade étnica na infância.** Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DOVIDIO, J., HEWSTONE, M., GLICK, P., ESSES, V. The SAGE. **Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination.** London: Sage Publications, 2010.

DRIEDGER, L. **Ethnic self-identity: A comparison of ingroup evaluations.** *Sociometry*, 39,131-141, 1976.

ELLEMERS, N. The influence of socio-structural variables on identity management strategies. **European Review of Social Psychology**, 4, 27-57. Chichester: Wiley, 1993.

FARIAS, A. C. B. de A. **"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marcia Aparecida Gobbi.

FASSON, K. **Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marcia Regina de Lima Silva.

FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras.** 240 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ângela Fátima Soligo.

FERNANDES, F. Heteronomia racial na sociedade de classes. In: _____. A integração do negro na sociedade de classes. Volume 1 - O legado da raça branca. São Paulo: **Companhia Editora Nacional**, 1965.

FERNANDES, S. C. S., ROCHA, N. M. F. D. Preconceito Racial e Racismo na Infância: perspectivas de análise e particularidades do racismo brasileiro. In. **Preconceito e Exclusão Social: Estudos em Psicologia no Brasil.** /organizadores, Elder Cerqueira-Santos e Luciana Maia. –Teresina: EDUFPI, 2019.

FIGUEIREDO Â., GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

FISK, T.S. Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D.T. Gilbert, S.T Fisk and G. Lindzey (ed). **The Handbook of social Psychology.** New York: Mc GrawHill, 4º edição, 1998.

FORD, K. R., HURD, N. M., JAGERS, R. J., SELLERS, R. M. Caregiver experiences of discrimination and African American adolescents' psychological health over time. **Child Development**, 84(2), 485–499. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01864.x, 2013.

FRANÇA, D. X. de, LIMA, M. E. O. Identidade étnica e estereótipos em crianças quilombolas e indígenas. M. A. S. Bento; M. J. S. & S. G. Nogueira (org.). **Identidade, branquitude e negritude - contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa**, São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 141-158, 2014.

FRANÇA, D. X. de. Concepção sobre o próprio e outro grupo: Um estudo sobre estereótipos em crianças índias, mulatas, negras e brancas. In: **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal**. Lima, M.E.O, Techio, E. M. (orgs). Brasília: Technopolitik, 2011.

FRANÇA, D. X. de, LIMA, M. E. O. Affirmative action and ethnic identity in black and indigenous Brazilian children. **International Journal of Conflict and Violence**, 5(1), 200-210, 2011.

FRANÇA, D. X. de, MONTEIRO, M. B. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. **Análise Psicológica**, 4(22), 705-720, 2004.

FRANÇA, D. X. de, MONTEIRO, M. B. Social norms and the expression of prejudice: The development of racism aversive in childhood. **European Journal of Social Psychology**, 43, 263-271, 2013.

FRANÇA, D. X. de, DA COSTA SILVA, K., SANTOS, A. R.; BATISTA, L. S. Socialização racial/étnica materna e identidade racial/étnica dos filhos. In: Faro, A., Lima, M. E. O., França, D. X., Enumo, S. R. F., Pereira, C. R. (Orgs.). **Psicologia Social e Psicologia da Saúde: tópicos atuais**. Curitiba: CRV, 2019.

FRANÇA, D.X. de, Monteiro, M.B. Identidade racial e preferências e em crianças brasileiras de cinco e dez anos. **Psicologia**, Vol. XVI(2). Pp.293-323, 2002.

FRANÇA, D. X. de. A socialização e as relações interétnicas. In L. Camino, A. N.R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), **Psicologia Social: Temas e Teorias** (2a ed., pp. 541-587). Brasília: Technopolitik, 2013.

FRANÇA, D. X. de. Discriminação de Crianças Negras na Escola. **Revista Interações**, vol. 13 n.º 45 (2017): Violência, discriminação e desigualdades / Artigos. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476>. Acesso em: 20 out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FURTADO, C. **The economic growth of Brazil: A survey from colonial to modern times**. Berkeley: University of California Press, 1971.

GAUDIO, E. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, 6, nov. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1995/1633>. Acesso em: 21 out. 2018.

GFELLNER, B. M., ARMSTRONG, H. D. Racial-Ethnic Identity and Adjustment in Canadian Indigenous Adolescents. **Journal of Early Adolescence**, 33(5) 635–662, 2012. <https://doi.org/10.1177/0272431612458036>

GOMES, N. L., LABORNE, A. A. de P. PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34, e197406. Epub 23-Nov-2018. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698197406>.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 30 out. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec., 2002a.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 2002b.

GUIMARÃES, A. S. A. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. São Paulo, Novos Estudos CEBRAP, 54, 147-156. 1999.

GUIZZO, B., ZUBARAN, M., BECK, D. Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 39, suppl., p. 523-531, 2017.

HARRELL, S. P. A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color. **American Journal of Orthopsychiatry**, 70(1), 42–57, 2000.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2005.

HIRSCHFELD, L. A. Do children have a theory of race? *Cognition*, v. 54, n. 2, p. 209-252, 1995.

HONDT, F. et al. Perceived Ethnic Discrimination by Teachers and Ethnic Minority Students’ Academic Futility: Can Parents Prepare Their Youth for Better or for Worse?. **Springer Science+Business Media**, New York, 2016.

HOXHA, D. **Examining Racial Ethnic Socialization, Ethnic Identity Development, and Their Psychological Correlates in a Sample of Ethnically Diverse Youth**. Loyola University Chicago, 2010.

HUGHES D. Correlates of African American and Latino parents' messages to children about ethnicity and race: a comparative study of racial socialization. **Am J Community Psychol.** Mar;31(1-2):15-33, 2003. doi: 10.1023/a:1023066418688.

HUGHES, Conrad. How can international education help reduce students’ prejudice? **Published online:** 10 January 2014; UNESCO IBE 2014.

HUGHES, D. CHEN, L. The nature of parents' race-related communications to children: A Developmental perspective. In L. Balter & C. S. Thamis-LeMonda (Eds.), **Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues**. Philadelphia: Psychology Press, 1999.

HUGHES, D.; SMITH, E. P.; STEVENSON H.C.; RODRIGUEZ, J.; JOHNSON, D. J.; SPICER, P. Parents’ Ethnic–Racial Socialization Practices: **A Review of Research and Directions for Future Study**. **Developmental Psychology**, 42 (5), pp. 747–770, 2006.

HUSBAND, T. “I Don’t See Color”: Challenging Assumptions about Discussing Race with Young Children. **Early Childhood Education Journal**, 39: 365, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0458-9>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**, 2010. Recuperado em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro, 2016.

IBGE (2018). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018** / Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>

IBGE (2019a). **Conheça o Brasil – População COR OU RAÇA**, PNDA. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf

IBGE (2019b). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características Étnico-Raciais da População- Classificações e Identidades. **IBGE**. José Luis Petruccelli e Ana Lucia Sabola (orgs.). Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> . Acesso em. 10 out. 2018.

JACINO, R. QUE MORRA O “HOMEM CORDIAL” - Crítica ao livro Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** Ano X, Nº XIX, agosto/2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/download/137189/132972/0>. Acesso em: 10 out. 2018.

JONES, C. P. Levels of racism – a theoretical framework and a gardner's tale. In: LaVeist TA, Isaac LA, editors. **A public health reader - race, ethnicity and health**. San Francisco: Jossey-Bass; 2002. pp. 311–318.

KATZ, P. A. Developmental foundations of gender and racial attitudes. In: Robert, P. H.; Leahy, L. (Eds.). **The child's construction of social inequality** (pp. 41-78). Nova Iorque: Academic Press, 1983.

KATZ, P. A. Development of children's racial awareness and intergroup attitudes. In L. G. Katz (Ed.), **Current topics in early childhood education** (Vol. IV, pp. 17–53). Norwood, NJ: ALEX Publishing Corporation, 1982.

LAX, R.; RICHARDS, A. Observations on the formation of Jewish identity in adolescents: Research report. **Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences**, 18, 299-310, 1981.

LIMA, G. R., REZENDE, A. L. G. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL POR ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR**. 2009. Online. repositorio.unb.br/bitstream/.../1/EVENTO_RepresentaçõesSociaisDiscriminação.pdf

LIMA, M. E. O. **Normas sociais e racismo: efeitos do igualitarismo e do individualismo meritocrático na infra-humanização dos negros**. Tese de Doutorado não-publicada. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003. Cap. 2: Essencialização das Diferenças e Infra-Humanização do Outro.

LIMA, M. E. O. Sucesso social, branqueamento e racismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20(1), 11-19, 2004b. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000100003>

LIMA, M. E. O., VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. Psicol.** Vol.9 nº3. Natal Sep/Dec 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

LIPPMANN, W. **Public opinion**. New York: Harcourt Brace, 1922.

LOBUE, V., NISHIDA, T., CHIONG, C., DELOACHE, J. S., HAIDT J. When getting something good is bad: Even three-year-olds react to inequality. **Social Development**, 20(1), 2009. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9507.2009.00560.x>

LOPES, M. L. S. "**Infâncias capturadas**" e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. PPGE - Teses de doutorado, 2014. Orientadora: Prof^a. Dr^a Vania Carvalho de Araújo.

LÓPEZ, I. F. H. The Social Construction of Race. In Delgado, R. & Stefancic, J. **Critical race theory: the cutting edge**. Temple University Press Philadelphia, Third Edition, Pennsylvania, 2013.

MACHADO, L. H. de A. **Professores Negros, Experiências de Discriminação, de Racismo e Pedagogias Anti-racistas**. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2569/3360.pdf?sequence=1> Acesso em: 21 de Agosto de 2018.

MALHEIROS, A.M. P. A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social [online]. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, 1867. vol.2. 169 p. <http://books.scielo.org/id/27nk7/pdf/malheiros-9788579820731.pdf>

MANSOURI, F., JENKINS, L. Schools as sites of race relations and intercultural tension. **Australian Journal of Teacher Education**, 35(7), 93–108, 2010.

MARTINS, I. dos S. Reflexões sobre a análise crítica do discurso. **DELTA** [online]. 2005, vol.21, n.2, pp.313-321. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000200007>

MARTINS, T. C. da S. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. 164 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

MCKOWN, C., WEINSTEIN, R. S. The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. **Child Development**, 74, 498-515, 2003. DOI: 10.1111 / 1467-8624.7402012

MENEZES, J. M. F., SANCHES, C. R. Educação e identidade negra. In: **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, 2000.

MILNER, D. **Children and race: ten years on**. Londres: Ward Lock Educational, 1983.

MONTEIRO, M. B. A construção da exclusão social nas relações interétnicas: Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 271-292, jul, 2002. <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v16i2.481>

MONTEIRO, M. B. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. Vala e M.B. Monteriro (orgs.). **Psicologia Social**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, 9ª edição, 2013.

MONTEIRO, M. B., FRANÇA, D. X.; RODRIGUES, R. The development of intergroup bias in childhood: how social norms can shape children's racial behaviours. **International Journal of Psychology**, n. 44, v. 1, p. 29-39, 2009. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207590802057910>

MOREIRA-PRIMO, U. S., FRANCA, D. X. de. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? **Revista UNIABEU**, v. 13, n. 33, p. 24-44, 2020. <https://doi.org/10.46375/uniabeu.v13n33.3980>

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: schwarcz, L. M.; Queiroz, R. S. (orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, estação ciência, Edusp, 1996.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, A. **O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO PROCESSO DE UM RACISMO MASCARADO**. Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, V., FERNANDES, T. Chica da Silva e o mito da democracia racial a partir dos romances de Paulo Amador e João Felício dos Santos. **Revista Parajás**, v. 1, n. 1 / 2018.

NESDALE, D. Social identity process and children's ethnic prejudice. In: M. Bennet & F. Sani (Eds.), **The development of the social self** (pp. 219-245), 2004. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203391099>

NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Orientadora: Profª. Drª Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

OLIVEIRA, A. M. B. Modernidade, raça e intolerância: direitos humanos na encruzilhada. Em: **Anais Encontro da ANDHEP- Direitos humanos, sustentabilidade, circulação global e povos indígenas**. Vitória (ES), 2016.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.** Vol.26, n.2, Belo Horizonte, Aug., 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Tese de doutorado, 2017.

ONU. Developing national action plans against racial discrimination: A practical guide. New York, Geneve, **United Nations Publication**, 2014.

PACHTER, L. M.; BERNSTEIN, B. A.; SZALACHA, L. A.; & Coll, C. G. Perceived Racism and Discrimination in Children and Youths: An Exploratory Study. **Health & Social Work**, 35, 1, 61–69, 2010.

PARADIES, Yin C. Defining, conceptualizing and characterizing racism in health research. **Critical Public Health**. 2006;16(2):143–157. doi: 10.1080/09581590600828881.

PEREIRA, C. R., FRANÇA, D. X. de., TORRES, A. R., LIMA, M. E. O., PEREIRA, M. E. **Emoções na formação e no desenvolvimento dos preconceitos**, em S. Gondim & E. Loiola (org). *Emoções, aprendizagem e comportamento social: Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho*. Casa do Psicólogo, 2015.

PETTIGREW, T. F. The social science study of American race relations in the twentieth century. **Social and Personality Psychology Compass**, 2, 318-345, 2008.

PHINNEY, J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. **Psychological Bulletin**, 108, 499-514, 1990.

PHINNEY, J. S. Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. **American Behavioral Scientist**, 40(2), 143-152, 1996. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764296040002005>

PINTO, L. A. C. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953, p. 318.

PRIEST, N., PARADIES, Y., STEVENS, M., BAILIE, R. Exploring relationships between racism, housing and child illness in remote Indigenous communities. **Journal of Epidemiology and Community Health**, 6(5), 440-447, 2012.

PRIEST, N., PARADIES, Y., TRENERRY, B., TRUONG, M., KARLSEN, S., & Kelly, Y. A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. **Social Science and Medicine**, 95, 115-127, 2013.

PRIEST, N., PERRY, R., FERDINAND, A., PARADIES, Y., KELAHER, M. Experiences of Racism, Racial/Ethnic Attitudes, Motivated Fairness and Mental Health Outcomes Among Primary and Secondary School Students. **Journal of Youth and Adolescence**, 2014.

QUINTANA, S. M. A model of ethnic perspective taking ability applied to Mexican American children and youth. **International Journal of Intercultural Relations**, 18, 419-448, 1994. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90016-7)

QUINTANA, S. M. Children's developmental understanding of ethnicity and race. **Applied & Preventive Psychology**, 7, 27-45, 1998. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80020-6](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80020-6)

QUINTANA, S. M., VERA, E. M. Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 21, 387-404, 1999. <https://doi.org/10.1177/0739986399214001>

QUINTANA, M., SEGURA-HERRERA, THERESA A. Developmental Transformations of Self and Identity in the Context of Oppression, **Self and Identity**, 2:4, 269-285, 2003. DOI: 10.1080/714050248

RAMSEY, P. G. Young children's thinking about ethnic differences. In: Phinney, J. S., Rotheram, M. J. (Eds.). **Children's ethnic socialization: Pluralism and development** (pp. 56-72). Newbury Park: Sage Publications, 1987.

REZENDE, A. B. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. **Revista Anagrama: Revista Interdisciplinar da Graduação**, 2ª Ed, 2008

RIEDEMANN, A., STEFONI, C. Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. **Polis, Revista Latinoamericana**, Volumen 14, N° 42, 2015, p. 191-216

ROCCAS S., BREWER, M. B. Social Identity Complexity. **Personality & Social Psychology Review**. 6 (2), 88-106, 2002. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_01

ROCHA, N. M. F. D. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. 324f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Orientadora: Profª. Drª Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

ROSEMBERG, F. Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. **Cadernos de pesquisa**, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1264>. Acesso em: 10 out. 2018.

SACCO, A. M., COUTO, M. C. P. de P., KOLLER, S. H. Revisão sistemática de estudos da psicologia brasileira sobre preconceito racial. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 233-250, mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-16>

SANTIAGO, F. "**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 127 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTOS, A. C. C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Orientador: Prof. Dr. Moisés de Melo Santana.

SANTOS, C. F. dos. **Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Orientadora: Prof^a. Dr^a Dalila Xavier de França.

SANTOS, E. V., LIMA, M. E. O. Cor da pele e representações sociais da beleza e da feiura no Brasil. In: Faro, A., Lima, M. E. O., França, D. X., Enumo, S. R. F., Pereira, C. R. (Orgs.) **Psicologia Social & Psicologia da Saúde: Tópicos atuais**. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, I. J. **Ameaça do estereótipo em jovens negros na escolha profissional**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SANTOS, R. dos A. O. **O preconceito racial em crianças na cidade de Alagoinhas, Bahia**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Orientadora: Prof^a. Dr^a Dalila Xavier de França.

SARZEDAS, L. P. de M. **Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola**. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Orientadora: Prof^a. Dr^a Elisabeth da Silva Gelli.

SCHADRON, G. De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. **Cahiers de l'Urmis**, (10-11), 2006.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: A categoria raça em questão. **Rev. Psicol.polít.** vol.10 nº19: São Paulo, Jan, 2010.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XX. O contexto brasileiro. In L. M. Schwarcz & R. da S. Queiroz (Orgs.), **Raça e diversidade** (pp. 147-185). São Paulo: EDUSP, 1996.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v.4.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHEKIN, M., BLOOM, P., WYNN, K. Anti-equality: social comparison in young children. **Cognition**. Feb;130(2):152-6, 2014. doi: 10.1016/j.cognition.2013.10.008.

SILVA, A. C. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. 1989. p. 21-37 In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. revisada. Brasília: Ministério Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, C. As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), p. 323-341, nov./dez. 2015.

SILVA, M. de H. **Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças**. 205 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Orientadora: Profª. Drª Angela Maria Cristina U. A. Branco.

SILVA, R. da., TOBIAS, J. da S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199>

SILVA, V. L. N. da. **Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2002. Orientadora: Profª. Drª Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 81.

SOUSA, K. M. de. **Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010. Orientadora: Profª. Drª Joselina da Silva.

SOUZA, I. S. Trabalhando com o preconceito e a discriminação na sala de aula. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

SOUZA, S. dos S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 188 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Orientadora: Profª. Drª. Gláucia Maria Costa Trinchão.

STEELE, C., ARONSON, J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. **Journal of Personality and Social Psychology**, 797-811. 1995. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>

STEVENSON, H. C., & ARRINGTON, E. G. Racial/ethnic socialization mediates perceived racism and the racial identity of African American adolescents. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, 15(2), 125–136, 2009.

TAJFEL, H. **Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup behavior**. Londres: Academic Press, 1978.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

TAJFEL, H. La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), **Introduction à la psychologie sociale**, (vol. I). Paris: Larousse, 1972.

TAJFEL, H., BILLIG, M. G., BUNDY, R. P.; FLAMENT, C.. Social categorization and intergroup behaviour. **European Journal of Social Psychology**, 1(2), 149–178. doi:10.1002/ejsp.2420010202, 1971.

TAJFEL, H., TURNER, J. C. The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), **Psychology of intergroup relations** (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall, inc, 1986.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of social conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), **The social psychology of intergroup relations**. Monterey: Brooks, 1979.

TAJFEL, H. **Categorização social, identidade social e comparação social**. Grupos Humanos e Categorias Sociais (Lígia Amâncio, Trad.). Belo Horizonte, MG: Livros Horizonte, 1983.

TATUM, B. D. Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. **Harvard Education Review**, 62(1), 1–24, 1992.

TORRES, A. R. R; MARTIGNONI, T. V. L; OLIVEIRA. T. M. Contato, Sentimentos Intergrupais, Preconceito e Dívidas Históricas: O Caso dos Indígenas em Goiás. In. **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal**. Lima, M.E.O, Techio, E. M. (orgs). Brasília: Technopolitik, 2011.

TRINIDAD, C. T. Construção da identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer?. Editora Realize, **Anais VIII FIPED**, V. 1, ISSN 2316-1086, 2016. https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA14_ID2709_07092016203022.pdf.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TRINIDAD, C. T. UM CORPO NEGADO: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 366-383, nov./dez., 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2052>. Acesso em: 21 out. 2018.

TURRA, C.; VENTURI, G. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

ULLAH, P. **Second generation Irish youth: Identity and ethnicity**. New Community, 12, 310-320, 1985.

UNICEF. **O impacto do racismo na infância**, 2010. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file> Acesso em: 21 jul. 2019.

VALA, J., BRITO, R., LOPES, D. O racismo flagrante e o racismo sutil em Portugal. In: J. Vala (Org.), **Novos racismos: Perspectivas comparativas** (pp.31-60). Lisboa: Celta, 1999.

YEE, M. D., BROWN, R. J. Selfevaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. **Child Development**, 63,619-629, 1992.

ANEXO

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O RACISMO NA ESCOLA A PARTIR DE SIGNIFICADOS DE CRIANÇAS E PROFESSORES/AS.

Pesquisador: UELITON SANTOS MOREIRA PRIMO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09377619.0.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.303.632

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 06 de Maio de 2019

Assinado por:

Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador(a))

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Sergipe
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia

Venho solicitar a vossa autorização para que o menor (a) participe de forma voluntária no projeto de pesquisa “Significados de Crianças sobre Questões Raciais”. Essa pesquisa tem como finalidade conhecer os significados que as crianças dão a respeito de questões raciais. Tanto você como a criança têm a liberdade de se recusar a participar e ela pode ainda deixar de responder em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Não há respostas certas nem erradas, estamos interessados nas opiniões, se assim for do seu interesse e dela/e participar. As respostas são anônimas e confidenciais, destinando-se apenas a fins de pesquisa científica. Acrescentamos ainda que, a participação nesta pesquisa não lhe oferece pagamento, a participação é totalmente voluntária.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS e registrada na Plataforma Brasil sob o número 09377619.0.0000.5546. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Ponderamos que toda pesquisa implica em riscos e benefícios, como define essa resolução, o nosso compromisso é com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Os benefícios em responder a esse questionário, permitirão aos participantes a cooperação na compreensão de como o racismo tem sido percebido pelas crianças, de modo que possamos encaminhar esses resultados, se oportuno, a nível de transformação social, construindo e traçando encaminhamentos para uma relação racial mais justa e igualitária. Os resultados obtidos por essa pesquisa serão publicados em formato de artigos científicos, eventos científicos, bem como no produto final, que será a dissertação. O participante, sempre que julgar necessário, poderá consultar e ter acesso aos resultados da pesquisa, podendo contatar o pesquisador Ueliton Santos Moreira Primo, responsável pelo estudo, através do telefone (75) 99940-5826 ou pelo e-mail: welitomoreirap@gmail.com. Os riscos em participar dessa pesquisa podem estar relacionados ao desconforto, vergonha, tristeza pela criança frente aos questionamentos. Contudo, se concordar com a pesquisa e no momento dos questionamentos causar tristeza ou qualquer outro desconforto, pedimos que, por gentileza, fique à vontade em interromper a sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser ainda esclarecidas com o pesquisador responsável, Ueliton Santos Moreira Primo, que está sob orientação da prof. Dra. Dalila Xavier de França, orientadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Sendo sua resposta positiva em autorizar que o menor participe dessa pesquisa, garante-se o direito do sigilo, privacidade e anonimato dos dados pessoais. Você concorda em participar desta pesquisa?

Diante dos esclarecimentos, concordo em participar com voluntário do projeto de pesquisa supracitado. Assim, este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi por mim assinado em duas vias, juntamente com o pesquisador. Sendo uma via entregue a mim e a outra permanecerá com o pesquisador responsável.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Responsável pelo estudo

_____, _____ de _____ 2019
Local e Data.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Informações de um dos pais:

Nome: _____

Mãe () Pai () outro _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro _____

Idade: _____

Escolaridade: () Sem escolaridade/Não estudou
 () Ensino Fundamental Incompleto
 () Ensino Fundamental completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 () Ensino Superior Completo

Estado civil: () Solteira/o
 () Casada/o
 () Separada/o
 () Viúva/o
 () Outro _____

Renda familiar: () De zero a meio salário mínimo (de 0 até R\$ 499,00)
 () De meio a 1 salário mínimo (de R\$ 500 até R\$ 998, 00)
 () Entre 1 e 3 salários mínimos (de R\$ 999, 00 até R\$ 2.994, 00)
 () Mais de 3 salários mínimos (mais de R\$ 2.994, 00)

Cor: Branco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Negro

Dados da Criança

Nome da criança: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro _____

Idade: _____ Série: _____

Escola: _____

() Pública () Privada

Cidade: _____

Estado: _____

Cor: Branco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Negro

Nome do entrevistador: _____

Rapport

Você gosta de histórias de crianças?
 Você gosta mais de ouvir ou de contar as histórias?
 Qual é o tipo de história que você gosta?

Instrução

Eu estou querendo escrever uma história sobre o que as crianças pensam sobre as pessoas. Para isto, eu resolvi conversar com algumas crianças para ter ideias de como escrever a história. Eu gostaria que você me ajudasse respondendo algumas perguntas que eu vou lhe fazer. Você responde do jeito que você achar certo, para mim o que é importante é o que você pensa. Podemos começar?

Espaço para observações do pesquisador:

CATEGORIZAÇÃO RACIAL

1. Você já percebeu que as pessoas são diferentes? Algumas são altas, outras são baixas, uns têm olhos claros, outros têm olhos escuros, e a cor da pele também é diferente, umas têm a pele clara outros têm a pele escura. E você, qual a cor de sua pele?
2. Porque você acha que sua pele é dessa cor? _____

(Nesse momento, o pesquisador mistura 4 fotografias, sendo 2 crianças negras (menino e menina) e 2 crianças brancas (menino e menina) e dispõe para as crianças. Atrás das fotografias há um código de identificação que o pesquisador colocará dentro dos parênteses das respostas da pergunta 3. Os códigos são: "N1F" (foto da criança negra menina), "N2M" (foto da criança negra menino), "B1F" (foto da criança branca menina) e "B2M" (foto da criança branca menino)).

3. Agora eu gostaria que você organizasse essas 4 fotografias dentro dessas 2 caixas. Nessa primeira caixa você coloca as fotografias das crianças que são negras, nessa segunda caixa você coloca as fotografias das crianças brancas.

CAIXA1/NEGRO	CAIXA2/BRANCO
()	()
()	()

(o pesquisador coloca os códigos das fotos nos parênteses de cada grupo de acordo com as imagens posta na caixa pelas crianças)

Dispor o conjunto de fotografias sobre a mesa e perguntar:

4. Qual desses se parece mais com você:

NEGRO	BRANCO
()	()

5. Esse menino/a é:

NEGRO	BRANCO
()	()

Espaço para observações do pesquisador:

IDENTIDADE RACIAL

1. Você gosta de ser X (cor de pele mencionada pela criança na questão 4)?

GOSTA MUITO	MAIS OU MENOS	POUCO	NÃO GOSTA
()	()	()	()

Por quê?

2. Qual cor de pele você preferia ser? (mostrar imagens da criança negra e da criança branca)

NEGRO	BRANCO
()	()

Por quê?

PERCEPÇÃO DO VALOR SOCIAL ATRIBUÍDO AOS GRUPOS

1. As outras pessoas gostam de pessoas com a cor de pele branca? (mostrar imagem da criança branca)

GOSTAM	MAIS OU MENOS	NÃO GOSTAM
()	()	()

Por quê?

2. As outras pessoas gostam de pessoas com a cor de pele negra? (mostrar imagem da criança negra)

GOSTAM	MAIS OU MENOS	NÃO GOSTAM
()	()	()

Por quê?

3. As outras pessoas gostam mais de qual cor de pele? (mostrar as imagens da criança negra e branca)

NEGRO	BRANCO
()	()

Por quê?

PERCEPÇÃO SOBRE SER BEM TRATADO E MALTRATADO POR CAUSA DA COR DA PELE

(Rapport: “Eu gostaria de te fazer algumas perguntas sobre algumas pessoas ser bem tratadas e outras ser maltratadas... você poderia responder a algumas perguntas?”)

1. Você já percebeu que algumas pessoas são bem tratadas por outras pessoas?

SIM	NÃO
()	()

2. Para você o que é uma pessoa ser bem tratada?

3. Você já percebeu que algumas pessoas são maltratadas por outras pessoas?

SIM	NÃO
()	()

4. Para você o que é uma pessoa ser maltratada?

5. Você já ouviu falar que algumas pessoas são maltratadas por outras pessoas por causa da cor da pele?

SIM	NÃO
()	()

Se sim, onde você ouviu falar?

O que foi falado?

6. Você acha que as pessoas são maltratadas por causa da cor da pele?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

Por quê?

7. Você já viu alguém ser maltratado por causa da cor da pele?

SIM	NÃO
()	()

Se sim, onde aconteceu?

Como foi?

Qual a cor da pele de quem maltratou?

Qual a cor da pele de quem foi maltratado?

Como você se sentiu?

8. Você já foi maltratado por causa da sua cor de pele?

SIM	NÃO
()	()

Se sim, onde aconteceu?

Como foi?

Como você se sentiu?

9. Para você qual a cor das pessoas que são maltratadas por outras pessoas por causa da cor da pele? (mostrar fotos da criança branca e da criança negra)

NEGRO	BRANCO	NÃO SABE
()	()	()

Por quê?

10. Para você qual a cor das pessoas que são bem tratadas por outras pessoas por causa da cor da pele? (mostrar fotos da criança branca e da criança negra)

NEGRO	BRANCO	NÃO SABE
()	()	()

Por quê?

PERCEPÇÕES SOBRE SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL (MENINOS)

(Rapport: Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história do menino Pedrinho?)

(Observação: é necessário dispor das fotografias da criança branca e da negra (de acordo ao gênero) ao ser narrada a história e feitas as perguntas. Ao mesmo tempo em que a história é contada para a criança, o pesquisador mostra a foto da criança negra e apresenta como sendo o Pedrinho e mostra a foto da criança branca e apresenta como sendo o Felipe).

“O menino Pedrinho

Pedrinho é uma criança que gosta muito de brincar. Pedrinho vai para a escola. Pedrinho tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia Pedrinho estava brincando na escola quando um menino chamado Felipe disse que não era pra ele brincar ali porque ele era feio, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Pedrinho não sabe porque o Felipe falou aquelas coisas com ele.”

Vamos ajudar o Pedrinho a descobrir porque o Felipe falou essas coisas com ele?

1. O que está acontecendo na situação?

2. Pedrinho está sendo bem tratado ou maltratado por Felipe?

BEM TRATADO	MALTRATADO
()	()

Por quê?

3. Por que Felipe chamou o Pedrinho de feio?

4. Felipe pode fazer isso com o Pedrinho?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

Por quê?

5. Felipe está certo ou errado de impedir o Pedrinho de Brincar?

CERTO	ERRADO
()	()

Por quê?

6. Você acha que o Pedrinho tem direito de brincar?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

7. O que o Pedrinho sentiu?

8. Você já viu uma situação como a de Pedrinho acontecer?

SIM	NÃO
()	()

Se sim, onde foi?

Como foi?

O que você sentiu?

Qual a cor da pele de quem fez isso?

Qual a cor da pele de quem estava sendo vítima (adequar o termo “vítima” de acordo com a fala da criança)

9. Uma situação como a de Pedrinho já aconteceu com você?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

Se sim, onde foi?

Como foi?

O que você sentiu?

Qual a cor da pele de quem fez isso com você?

10. Se você pudesse falar com o Felipe e dizer algo para ele, o que você diria?

11. Se você pudesse falar com o Pedrinho e dizer algo para ele, o que você diria?

12. Eu gostaria de sua ajuda para montar uma outra história com o Pedrinho e o Felipe. Mas dessa vez uma história diferente. Uma história em que eles ficariam felizes e viveriam melhor. Para você como seria essa história?

Espaço para observações do pesquisador:

PERCEPÇÕES SOBRE SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL (MENINAS)

(Rapport: *Eu gostaria de te contar uma historinha... você gostaria de ouvir a história da menina Beatriz?*)

(Observação: é necessário dispor das fotografias da criança branca e da negra (de acordo ao gênero) ao ser narrada a história e feitas as perguntas. Ao mesmo tempo em que a história é contada para a criança, o pesquisador mostra a foto da criança negra e apresenta como sendo a Beatriz e mostra a foto da criança branca e apresenta como sendo a Clara).

“A menina Beatriz

Beatriz é uma criança que gosta muito de brincar. Beatriz vai para a escola. Beatriz tem alguns amigos e amigas na escola. Em um certo dia Beatriz estava brincando na escola quando uma menina chamada Clara disse que não era pra ela brincar ali porque ela era feia, tinha um cabelo feio e tinha uma cor feia. Beatriz não sabe porque a Clara falou aquelas coisas com ela.”

Vamos ajudar a Beatriz a descobrir porque a Clara falou essas coisas com ela?

1. O que está acontecendo na situação?

2. Beatriz está sendo bem tratada ou maltratada por Clara?

BEM TRATADA	MALTRATADA
()	()

Por quê?

3. Por que Clara chamou a Beatriz de feia?

4. Clara pode fazer isso com a Beatriz?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

Por quê?

5. Clara está certo ou errado de impedir a Beatriz de Brincar?

CERTO	ERRADO
()	()

Por quê?

6. Você acha que a Beatriz tem o direito de brincar?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

7. O que a Beatriz sentiu?

8. Você já viu uma situação como a de Beatriz acontecer?

SIM	NÃO
()	()

Se sim, onde foi?

Como foi?

O que você sentiu?

Qual a cor da pele de quem fez isso?

Qual a cor da pele de quem estava sendo vítima (adequar o termo “vítima” de acordo com a fala da criança)

9. Uma situação como a de Beatriz aconteceu com você?

SIM	NÃO	NÃO SABE
()	()	()

Se sim, onde foi?

Como foi?

O que você sentiu?

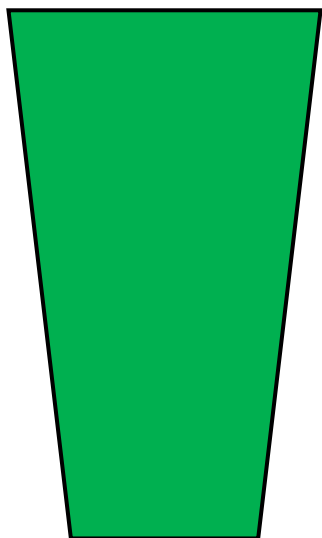
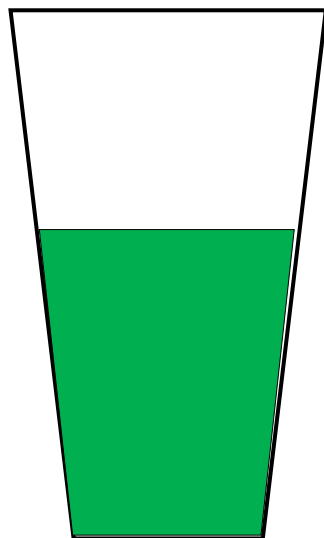
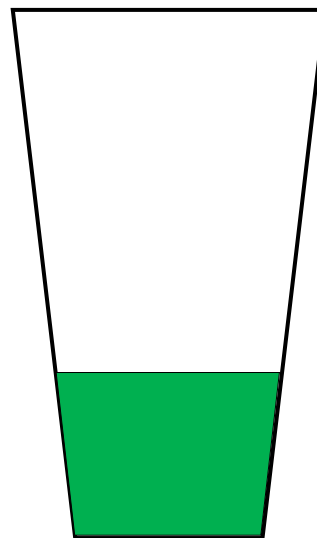
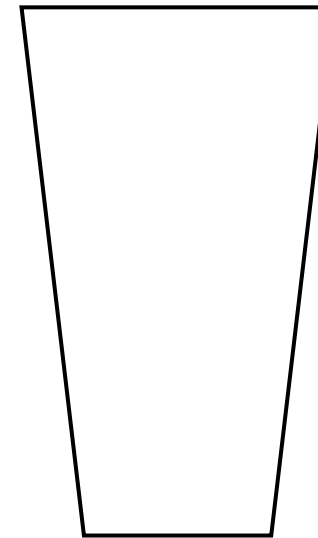
Qual a cor da pele de quem fez isso com você?

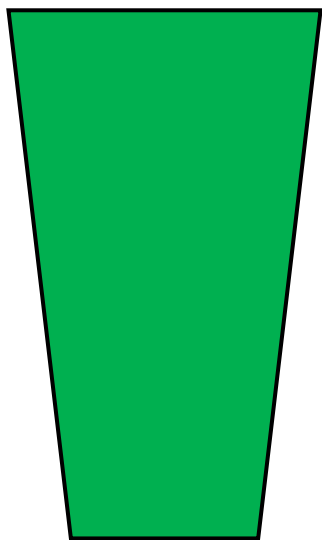
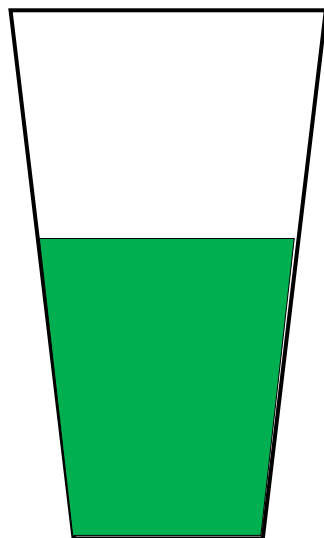
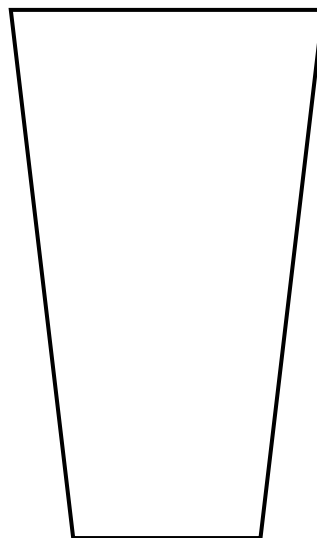
10. Se você pudesse falar com a Clara e dizer algo para ele, o que você diria?

11. Se você pudesse falar com a Beatriz e dizer algo para ele, o que você diria?

12. Eu gostaria de sua ajuda para montar uma outra história com a Beatriz e a Clara. Mas dessa vez uma história diferente. Uma história em que elas ficariam felizes e viveriam melhor. Para você como seria essa história?

Espaço para observações do pesquisador:

APÊNDICE C: INSTRUMENTO AUXILIADOR NA EXAMINAÇÃO DA IDENTIDADE**MUITO****MAIS OU MENOS****POUCO****NADA**

APÊNDICE D: INSTRUMENTO AUXILIADOR NA EXAMINAÇÃO DA PERCEPÇÃO DO VALOR SOCIAL DOS GRUPOS**MUITO****MAIS OU MENOS****NÃO GOSTA**

APÊNDICE E: FOTOGRAFIAS AUXILIADORAS NA EXAMINAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO RACIAL

(FOTOGAFIAS TESTADAS POR FRANÇA E MONTEIRO - 2002)

